

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav východoevropských studií

Diplomová práce

Dana Slobodová

Filosofie pedagogiky Sergeje Gessena
Sergei Gessen's Philosophy of Pedagogy

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Hanuš Nykl, Ph.D.

Poděkování patří vedoucímu mé práce, PhDr. Hanuši Nyklovi, Ph.D., za trpělivost a veškeré cenné rady, kterých se mi od něj dostalo. Dále děkuji PhDr. Daně Haškové a PhDr. Julii Jančárkové, Ph.D., za možnost konzultovat s nimi obecné otázky týkající se ruské meziválečné emigrace. Děkuji též Mgr. Václavu Čermákovi, Ph.D., za ochotu a rady, jež mi poskytl. V neposlední řadě patří velké díky Mgr. Jaroslavu Zítkovi nejen za jazykovou kontrolu, ale především za jeho chápavý přístup a morální podporu.

Kromě výše jmenovaných děkuji též všem kolegům, přátelům a příbuzným, kteří mě v psaní podporovali, a především rodičům, bez jejichž neustálé pomoci a podpory bych jen stěží cokoliv zvládla.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. srpna 2016

.....

Dana Slobodová

Abstrakt:

Práce se zaměřuje na osobnost Sergeje Iosifoviče Gessena, ruského filosofa a emigranta, který v meziválečné době působil v Československu. Hlavním účelem je představit Gessenovu filosofii pedagogiky, a to především prostřednictvím prací, které vznikly a byly vydány právě v době jeho pobytu u nás. Jedná se o jeho články pro časopis *Russkaja škola za rubežom*, jehož byl zároveň redaktorem, kratší studie, ale především o monografii *Filosofické základy pedagogiky*, kterou autor pro české vydání částečně přepracoval. Na základě Gessenových prací se pak pokusíme formulovat témata a zásady, které Gessen ve svých textech akcentuje a které by měly být platné v jeho ideálním pedagogickém systému. Zároveň zhodnotíme, zda jsou otázky, jimiž se v rámci pedagogiky zabývá, aktuální i v dnešních podmínkách.

Klíčová slova:

Segej Gessen, Sergius Hessen, ruská emigrace, ruská filosofie, pedagogika

Abstract:

The paper focuses on the personality of Sergei Iosifovich Gessen, Russian philosopher and emigrant, who lived and worked in Czechoslovakia during the inter-war period. The main aim is to present Gessen's philosophy of pedagogy, mostly by means of his works, that were written and published during his stay in our country. This includes his articles for journal *Russian school abroad*, of which he was also an editor, his shorter studies but most importantly his monography *Philosophical principles of pedagogy*, which was partly rewritten by the author for the purpose of its Czech edition. Based on his works, we will try to formulate the topics and the principles, which Gessen emphasizes in his texts and which should be valid in his ideal pedagogical system. We will also consider, if the pedagogical topics he was analyzing are still up to date in contemporary circumstances.

Keywords:

Sergei Gessen, Sergius Hessen, Russian emigration, Russian philosophy, pedagogy

Obsah

<i>Úvod.....</i>	<i>7</i>
<i>Komentář k použité literatuře a pramenům</i>	<i>9</i>
<i>Biografie Sergeje Gessena.....</i>	<i>14</i>
<i>Gessenovy články pro časopis Russkaja škola za rubežom</i>	<i>20</i>
<i>Další práce vydané v Československu</i>	<i>29</i>
<i>Filosofické základy pedagogiky.....</i>	<i>38</i>
<i>Výběr z kratších textů S. I. Gessena</i>	<i>47</i>
<i>Recepce Gessena v současné ruské pedagogice.....</i>	<i>54</i>
<i>Shrnutí – hlavní oblasti zájmu Gessenovy filosofie pedagogiky a jeho představa cílů vzdělání.....</i>	<i>60</i>
<i>Bibliografie.....</i>	<i>64</i>

Úvod

Ruská pomocná akce, jež byla odpovědí na nepříznivou situaci, v níž se ocitla ruská emigrace po bolševické revoluci a občanské válce, byla fenoménem, který v dějinách Československa ani České republiky nemá obdoby. Československá vláda vynaložila nezanedbatelné množství financí na to, aby emigrantům různých společenských vrstev i profesí poskytla podmínky pro existenci i další činnost. Praha se tak bez nadsázky stala jedním z hlavních kulturních center ruské emigrace (vedle Berlína, Paříže či Bělehradu). Příznivé podmínky a často i osobní pozvání hlavy státu Tomáše Garrigua Masaryka do naší vlasti přilákaly vskutku obdivuhodné množství osobností různých odvětví, ať už se jednalo o historiky, filosofy, filology, právníky, lékaře, spisovatele ale i kvalifikované pracovníky z dalších oborů. Tito lidé zde vedli bohatý kulturní život, s nímž souviselo zakládání nejrůznějších zájmových kroužků, skupin, vzdělávacích zařízení a pořádání řady kulturních či osvětových akcí. Jednalo se o aktivní komunitu, které byla vlastní soudržnost, zároveň se však zapojovali do kulturního i vědeckého života státu, který je vlídně přijal a poskytl jim někdy dočasné, někdy trvalé útočiště.¹

Právě skupinka ruských filosofů představuje v rámci ruské meziválečné emigrace v Československu sice nepočetnou, ale zajímavou kategorii; patří mezi ně např. Nikolaj Onufrijevič Losskij, Ivan Ivanovič Lapšin, Boris Valentinovič Jakovenko, Petr Nikolajevič Savickij, Sergej Nikolajevič Bulgakov, Dmytro Čyževskij a řada dalších.² Ve většině případů se jednalo o významné osobnosti, o nichž díky emigraci vzniklo na Západě ještě větší povědomí – nezřídka si následně vydobyli také světové uznání. Můžeme k nim řadit rovněž Sergeje Iosifoviče Gessena, představitele školy novokantovců, který se mimo jiné nezanedbatelnou část svého profesního života věnoval filosofii pedagogiky. Ačkoliv se jeho okruh zájmů v rámci filosofie neomezoval výhradně na pedagogiku, věnoval se například též filosofii práva, tato práce se zaměří právě na jeho aktivity spojené s teorií pedagogiky.

Texty S. I. Gessena představují zajímavý materiál k prozkoumání, kterému v českém prostředí nebylo doposud věnováno mnoho pozornosti. Domnívám se, že praktická orientace

¹ Více o ruské pomocné akci viz: Andreyev, C., Savický, I. *Russia abroad: Prague and the Russian diaspora, 1918–1938*. New Haven; London 2004; dále např.: *Русская акция помощи в Чехословакии: история, значение, наследие*. Составители Лукаш Бабка и Игорь Золотарев. Прага 2012.

² Tématu ruských filosofů-emigrantů v Československu se blíže věnují např. články: Goněc, V. *Ruská filozofická emigrace v Československu*. *Slovanský přehled*, 79/1993, 1, s. 38–44; Goněc, V. *Ruská exilová filozofie a míra jejího vzájemného ovlivňování s filozofií v Československu*. *Slavia – časopis pro slovanskou filologii*, 80/2011, 2–3, s. 174–185; Ныкл, Г. *Русская философия в чешской научной среде – точки соприкосновения и расхождения*. Tamtéž, s. 186–197.

jeho filosofie pedagogiky je přitažlivá zejména v tom ohledu, že zasahuje do životní zkušenosti každého jedince, konkrétně do procesu vzdělávání, což ji dle mého názoru může činit přístupnější a zajímavější i pro zájemce z řad laické veřejnosti.

Budu se snažit představit Gessenovu pedagogicky zaměřenou tvorbu, která vznikla či byla zveřejněna především během jeho pobytu v Československu. Tuto fázi Gessenovy profesní dráhy lze označit jako vsutku bohatou na výsledky. Tato práce se bude zabývat časopiseckými články, studiemi i jeho stěžejním monografickým dílem, které se ještě za života autora dočkalo svého českého vydání a které lze považovat za vrchol Gessenovy tvorby v oblasti filosofie pedagogiky.

Hlavním cílem práce je vymezení tematických okruhů, kterým se Gessen ve svých textech nejčastěji věnoval. Zjistíme, zda existují témata, k nimž se opakovaně vracel, případně zda dlouhodoběji zkoumal určité jevy či aspekty, a zda výsledky těchto pozorování následně reflektoval ve svých dílech. Na základě výkladu jeho teorie vzdělání by mělo být možné vymezit a formulovat názorová specifika a základní principy, které by měly být v ideálním pedagogickém systému podle Gessena platné. Zajímavá je též otázka, zda je jeho pojetí pedagogiky alespoň v některých směrech aktuální také v současné době, či zda se jedná o teorii platnou především v době a místě jejího vzniku, a tedy v dnešní době zajímavou spíše jen z hlediska dějin oboru. S tím souvisí též případná návaznost pozdějších teoretiků na Gessenovy práce a další rozvíjení jeho myšlenek v současné pedagogice.

Tato práce je zaměřená interdisciplinárně. Tím, že zasahuje do oblasti česko-ruských vztahů, se dotýká historie českého státu. Není sporu o tom, že zkoumání těchto vztahů je i vzhledem k současné situaci tématem aktuálním. Jedná se tedy o skromný příspěvek k výzkumu ruské meziválečné emigrace v Československu. S. I. Gessen je filosof, rozbor jeho díla tedy pochopitelně spadá do této disciplíny. Ačkoliv sám Gessen považuje filosofii pedagogiky za disciplínu praktickou, stále se podle jeho názoru jedná o filosofii. Základní složkou, která tvoří tuto práci, je pedagogika, ať už se jedná o teoretické postuláty nebo o příklady či pozorování z praxe. Gessen nebyl pouze pedagogem-teoretikem, měl rovněž nezanedbatelné praktické zkušenosti, které dokonce nabyl ještě dříve, než se vůbec začal této disciplíně věnovat na teoretické úrovni. Proto bude přínosné zabývat se podrobněji dílem osobnosti, jejíž původní odborné profilování nevycházelo ani z jednoho z těchto pólů, avšak které nechybí jak zkušenost praktická, tak teoretický způsob přemýšlení nad otázkami souvisejícími s oborem.

Komentář k použité literatuře a pramenům

Sergej Gessen působil v Československu více než deset let a během této doby vydal množství svých prací, přičemž jeho publikační činnost přesahovala hranice našeho státu. Jeho díla vycházela v různých periodikách i sbornících. Hlavním impulsem pro Gessenův přesun do Československa byla možnost podílet se na nově vznikajícím emigrantském pedagogickém časopisu *Russkaja škola za rubežom*.¹ Kvůli množství Gessenových vlastních článků uveřejněných v průběhu let na stránkách tohoto časopisu jim bude v rámci práce vyhrazena samostatná kapitola. Při podrobnějším zkoumání obsahu časopisu se ukázala jako nedocenitelná publikace *«Русская школа за рубежом» (Прага 1923–1931 – No 1–34). Указатель содержания*², v níž jsou tematicky roztrženy všechny příspěvky, které se v časopise za celou dobu jeho existence objevily, včetně potřebných bibliografických údajů.

Gessenovy studie nevycházely pouze časopisecky, ale také samostatně. Jedná se např. o práci *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie*³, což je tematická sbírka jeho článků, které dříve vyšly v různých světových jazycích a pro účely tohoto vydání byly přeloženy do češtiny. Je třeba zmínit také studii *Globální metoda či globální vyučování? Příspěvek k filosofii počátečního vyučování*⁴. Tématu sovětského školství se Gessen věnuje v práci *L'Instruction publique en Russie Soviétique (Veřejné vzdělání v sovětském Rusku)*⁵. Stěžejním dílem nejen jeho pražského období, ale dalo by se říci, že rovnou celého profesního života, jsou však *Filosofické základy pedagogiky*⁶, které jsou kromě českého vydání dostupné rovněž v původní verzi pod názvem *Основы педагогики*⁷, kterou Gessen vydal ve 20. letech v Berlíně.

Gessen publikoval své pedagogické příspěvky rovněž v různých sbornících, jež byly zaměřené na tvorbu emigrace. Mezi ně patří např. sborník pro P. M. Miljukova⁸ nebo ruskojazyčná *Школа в Советской России (Škola v sovětském Rusku)*⁹, v níž se objevuje

¹ Мое жизнеописание. In: Гессен, С. И. Избранное. Москва 2010, s. 795.

² «Русская школа за рубежом» (Прага 1923–1931 – No 1–34). Указатель содержания. Составитель Е. В. Короткова; автор вступительной статьи Е. Е. Седова. Санкт-Петербург 2009.

³ Hessen, S. Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie. Praha 1937.

⁴ Hessen, S. Globální metoda či globální vyučování? Příspěvek k filosofii počátečního vyučování. Praha 1935.

⁵ Hessen, S. L'Instruction publique en Russie Soviétique. Prague 1927.

⁶ Hessen, S. Filosofické základy pedagogiky. Praha 1936.

⁷ Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин 1923.

⁸ Сборник статей, посвященных Павлу Николаевичу Милюкову. 1859–1929. Редакционный комитет В. А. Евреинов, А. А. Кизеветтер, Н. О. Лосский, Ян Славик, Е. Ф. Шмурло. Прага 1929. (dostupné též z: [http://kramerius4.nkp.cz/search/i.jsp?pid=uuid:bcdfbfe0-cc7f-11e3-b110-005056827e51&q=sbornik miljukovu#monograph-page_uuid:80b6fba0-0212-11e4-a680-5ef3fc9bb22f](http://kramerius4.nkp.cz/search/i.jsp?pid=uuid:bcdfbfe0-cc7f-11e3-b110-005056827e51&q=sbornik%20miljukovu#monograph-page_uuid:80b6fba0-0212-11e4-a680-5ef3fc9bb22f) ; otevíráno 7/2016)

⁹ Школа в Советской России. Три доклада на Втором съезде деятелей средней и низшей русской школы за границей. Прага 1925.

Gessenův článek, který vyšel také v časopisu *Russkaja škola za rubežom*, nazvaný *Эволюция единой трудовой школы в Советской России* (*Vývoj jednotné pracovní školy v sovětském Rusku*). Ten doplňují ještě práce A. L. Bema *Советская школа и комплексное преподавание* (*Sovětská škola a komplexní vyučování*) a A. T. Pavlova *Очерк политики начального образования в Советской России* (*Nástin politiky vzdělání I. stupně v sovětském Rusku*).

Samostatnou skupinu tvoří sborníky vydané již v postsovětské době, které byly sestaveny badateli v oblasti pedagogiky. Výhradně k pedagogice se váže sborník studií *Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья*¹⁰, která v šesti tematicky rozdělených blocích obsahuje články o pedagogice od osobností ruské emigrace (včetně několika Gessenových článků), ať už pro ně pedagogika představovala jeden z hlavních zájmů, nebo byl jejich příspěvek k tomuto oboru spíše jednorázového charakteru. Výhradně tvorbě S. I. Gessena se pak věnuje antologie sestavená J. G. Osovským¹¹, která kromě několika primárních textů doplněných o editorovy poznámky obsahuje i Gessenův krátký životopis.

Publikací vztahujících se k ruské emigraci v Československu existuje relativně mnoho, ovšem na osobu S. I. Gessena se podrobněji zaměřuje jen málo z nich. Můžeme jmenovat studii Vladimíra Goňce *Sergius Hessen a Československo*¹², jež navíc obsahuje úryvek z Gessenových pamětí, který se vztahuje k jeho zdejšímu pobytu, a také Gessenův vlastní životopis. Vyšel také soupis literární pozůstalosti S. I. Gessena a jeho synů Jevgenije a Dmitrije¹³, která je uložena v Památníku národního písemnictví a obsahuje převážně korespondenci výše jmenovaných. Gessen si dopisoval mimo jiné s předními českými filozofy, důkazem toho budiž vydání *Три письма Сергию Hessenovi*¹⁴, které ruskému emigrantovi adresoval Jan Patočka.

Informace o životě S. I. Gessena můžeme čerpat především od něj samého, neboť ke konci svého života napsal autobiografii *Мое жизнеописание* (*Můj životopis*).¹⁵ V písemné podobě vyšly také krátké vzpomínky Dmitrije Sergejeviče Gessena, které popisují především emigraci rodiny z Ruska do Berlína a následně do Československa.¹⁶ V neposlední řadě lze

¹⁰ Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. Составители Е. Г. Осовский и О. Е. Осовский. Москва 1996.

¹¹ Гессен. Составитель и автор предисловия Е. Г. Осовский. Москва 2004.

¹² Goňec, V. *Sergius Hessen a Československo*. Brno 2000.

¹³ Литерární pozůstalost. Sergej Iosifovič Hessen. Jevgenij Sergejevič Hessen. Dmitrij Sergejevič Hessen. Praha 1997.

¹⁴ Patočka, J. *Тři письма Сергию Hessenovi*. Brno 1998.

¹⁵ *Мое жизнеописание*, cit. dílo, s. 772–825.

¹⁶ Бёлошевская, Л. *Вспомínky. Дни́ky. Выprávění: (ruská emigrace v Československu) = Воспоминания. Дневники. Беседы: (русская эмиграция в Чехословакии)*. Praha 2011, s. 425–446.

biografické údaje čerpat také z nekrologu, jenž po Gessenově smrti napsal jeho spolupracovník a rovněž ruský emigrant Nicholas Hans.¹⁷

O tom, že je Gessenův odkaz stále živý, se lze přesvědčit v jemu věnovaných monografiích i sbornících. Jedná se například o monografie L. G. Abramové *Философско-педагогическая концепция С. И. Гессена*¹⁸ a *Философско-образовательная концепция педагогики С. И. Гессена*¹⁹, monografii J. J. Sedové *Философия образования С. И. Гессена в социокультурном контексте общественно-педагогического движения России и русского зарубежья первой половины XX века*²⁰, studii V. A. Kravcova *Философско-педагогическая теория С. И. Гессена*²¹ nebo v konferenčním sborníku *Развитие творческого потенциала личности и повышение профессиональной культуры педагога*²², kde je Gessenovi věnováno hned několik příspěvků. Ve všech těchto případech se jedná o publikace, jež vyšly po roce 2000.

O tématu ruské meziválečné emigrace v Československu (vzhledem k významu této kapitoly pro dějiny česko-ruských vztahů) pojednává několik prací vzniklých v rámci Slovanského ústavu AV ČR, které jsou především cenným zdrojem při hledání pramenů pro další bádání v tomto směru. Jedná se např. o *Dokumenty k dějinám ruské a ukrajinské emigrace v Československé republice (1918 – 1939)*²³, jež obsahují především korespondenci, úřední dokumentaci a nařízení týkající se přijímání emigrantů a nejrůznější seznamy či statistiky, které mapují jejich následnou činnost na našem území, včetně adres, výše finanční podpory apod. V těchto dokumentech figuruje též jméno S. I. Gessena. Dále je to publikace *Vzpomínky. Deníky. Vyprávění. Ruská emigrace v Československu*²⁴, jež obsahuje materiál osobního rázu, a sice vzpomínky pamětníků i potomků ruských emigrantů, mezi nimi též již zmiňovaného Dmitrije Sergejeviče Gessena. Ve spolupráci Slovanského ústavu AV ČR, Archivu AV ČR a Památníku národního písemnictví vznikla kniha *Русская и украинская*

¹⁷ Hans, N. Sergius Hessen. *The Slavonic and East European Review*, XXIX, 72, December 1950, s. 296–298.

¹⁸ Абрамова, Л. Г. *Философско-педагогическая концепция С. И. Гессена*. Монография. Калининград 2007.

¹⁹ Абрамова, Л. Г. *Философско-образовательная концепция педагогики С. И. Гессена*. Калининград 2003.

²⁰ Седова, Е. Е. *Философия образования С. И. Гессена в социокультурном контексте общественно-педагогического движения России и русского зарубежья первой половины XX века*. Монография. Воронеж 2006.

²¹ Кравцов, В. А. *Философско-педагогическая теория С. И. Гессена*. Тольятти 2001.

²² Развитие творческого потенциала личности и повышение профессиональной культуры педагога. Материалы Международной научно-практической конференции 13-15 октября 2008 года, Россия, Томск. Томск 2008.

²³ Sládek, Z., Běloševská, L. *Dokumenty k dějinám ruské a ukrajinské emigrace v Československé republice (1918–1939)* = *Документы к истории русской и украинской эмиграции в Чехословацкой республике (1918–1939)*. Praha: 1998.

²⁴ Běloševská, *Vzpomínky*, cit. dílo.

эмиграция в Чехословацкой республике 1918–1939. Путеводитель по архивным фондам и собраниям в Чешской республике²⁵. Jedná se o soupis archivů a sbírek, ať již oficiálních institucí nebo ve vlastnictví soukromých osob, v nichž je schraňován materiál související s ruskou i ukrajinskou emigrací. Sborník *Duchovní proudy ruské a ukrajinské emigrace v Československé republice (1919–1939)*²⁶ zahrnuje příspěvky, jež se věnují dílčím problémům spojeným s emigrací, a přestože žádný z nich nepojednává explicitně o S. I. Gessenovi, toto jméno je na jeho stránkách též mnohokrát zmíněno.

V rámci Semináře pro dějiny východní Evropy při Ústavu světových dějin FF UK vyšla v průběhu devadesátých let série celkem čtyř sborníků s názvem *Ruská a ukrajinská emigrace v ČSR v letech 1918–1945*²⁷, jež se zabývají různými aspekty emigrace. Národní knihovna České republiky vydala přibližně v tomtéž období třísvazkovou bibliografii *Práce ruské, ukrajinské a běloruské emigrace vydané v Československu 1918–1945*²⁸, která poskytuje biografické a bibliografické údaje o osobnostech nejen ruské emigrace.

V oblasti bibliografie vyšla publikace, jež se přímo zaměřuje na pedagogickou literaturu, která vyšla v emigraci – její soupis poskytuje *Педагогическая библиография Российского Зарубежья*²⁹.

Mezi periodiky je třeba zmínit časopis *Slavia*, konkrétně sešit 2–3 z roku 2011³⁰, neboť toto číslo se věnuje právě ruské emigraci, přičemž hned několik článků se tematicky týká ruských filosofů-emigrantů, kteří na našem území působili. Důležitý pro bádání v oblasti emigrace je např. také časopis *Berega*, v jehož člancích jsem našla množství zajímavých odkazů na související literaturu.

Ruská státní knihovna kromě hlavního fondu vyčleňuje i samostatné oddělení, jež se specializuje na literaturu spojenou s ruskou emigrací. Z mého pohledu jsou jedním z hlavních přínosů zde dostupné výbory Gessenových prací, ať už jsou zaměřené konkrétně na pedagogiku, nebo obecně na filosofii.³¹ Přesto je třeba konstatovat, že značné množství literatury, jež bezprostředně souvisí s tématem této práce, pochází z produkce spíše provinciální oblastí.

²⁵ Поданы, В., Барвикова, Г. Русская и украинская эмиграция в Чехословацкой республике 1918–1939. Путеводитель по архивным фондам и собраниям в Чешской республике. Прага 1995.

²⁶ Бěлошевскá, Л. Duchovní proudy ruské a ukrajinské emigrace v Československé republice (1919–1939): (Méně známé aspekty) = Духовные течения русской и украинской эмиграции в Чехословацкой республике (1919–1939). Praha 1999.

²⁷ Veber, V. a kol. Ruská a ukrajinská emigrace v ČSR v letech 1918–1945. Sborník studií. 1–4. Praha 1993–1996.

²⁸ Práce ruské, ukrajinské a běloruské emigrace vydané v Československu 1918–1945. Praha 1996.

²⁹ Педагогическая библиография Российского Зарубежья (20–50-е годы XX века). Под редакцией Е. Г. Осовского. Саранск 1999.

³⁰ *Slavia – časopis pro slovanskou filologii*, 80/2011, 2–3.

³¹ Гессен, С. И. Педагогические сочинения. Саранск 2001; Гессен, С. И. Избранное. Москва 2010.

Vzhledem k tématu práce, kterým je filosofie pedagogiky, bylo pro orientaci v problematice nezbytné využít též odbornou pedagogickou literaturu. Jako základní příručky v tomto ohledu posloužily třísvazková *Galerie světových pedagogů*³² a *Slovník pedagogů*³³ (v němž má své heslo i S. I. Gessen) od M. Cipra, které poskytují nejen biografické informace o osobnostech oboru a charakteristiku jejich pedagogických přístupů, ale též jejich hlavní zásluhy a přínosy pro tuto vědu. Na jednotlivé osobnosti se pak podrobněji zaměřuje publikace *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*³⁴. Pro lepší pochopení některých pedagogických přístupů a škol (např. Marie Montessori či Johna Deweyho) pak byly využity knihy *Alternativní školy*³⁵ a *Cesta k pedagogice obratu*³⁶, jejichž autoři na stránkách svých prací stručně a přehledně popsali specifika daných teorií.

³² Cipro, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha 2002.

³³ Cipro, M. *Slovník pedagogů*. Praha 2001.

³⁴ *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Sous la direction de Jean Houssaye. Paris 1994.

³⁵ Svobodová, J., Jůva, V. *Alternativní školy*. Brno 1996

³⁶ Lukášová, H. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava 2013.

Biografie Sergeje Gessena¹

Sergej Iosifovič Gessen² se narodil 16. srpna 1887 ve městě Ust'-Sysolsk (dnes Syktyvkar) v dnešní republice Komi. Jeho otec Iosif Vladimirovič byl jako student práv do Ust'-Sysolska poslán do vyhnanství. Tam se seznámil s Annou Ivanovnou Makarovou a z jejich svazku vzešel Sergej Iosifovič. Když bylo Iosifu Vladimiroviči po třech letech dovoleno vrátit se z vyhnanství, pár se rozešel a on vzal syna s sebou. V otcově rodné Oděse získal Sergej novou rodinu – družkou jeho otce se stala Anna Štejn, která měla sama z prvního manželství tři syny. Gessen však uvádí, že v tomto prostředí nijak nestrádal, naopak: *„Мерою их взаимной любви может служить тот факт, что, как отец мой, очень меня любивший, не делал никакого различия между мною и новыми своими тремя сыновьями, точно так же и новая мать моя приняла меня как родного сына, относясь ко мне до самой смерти своей так, что часто вызывала ревность со стороны моих сводных братьев.“*³ O tom, že Anna není jeho biologickou matkou, se podle vlastních slov dozvěděl až v dospělosti, ale toto zjištění jejich vztahy nijak nepoznamenalo. Otec se s Annou posléze oženil (kvůli ní rovněž přijal pravoslaví) a rodina se v roce 1896 přesunula do Oranienbaumu (dnešní Lomonosov) a následně do Petrohradu.

V Petrohradě Sergej Gessen společně s bratry studoval na gymnáziu, ze kterého však byl později vyloučen⁴ a závěrečné zkoušky složil díky otcově přímlově externě. Na dobu gymnaziálních studií vzpomínal Gessen rád, ale zároveň neměl pocit, že by ho v této době někdo z vyučujících výrazněji myšlenkově ovlivnil. Zpočátku byl sice pohlacen pravoslavím, ale během dospívání u něj převážil negativní vztah k církvi. Zajímal se také o učení Tolstého.

Revoluci roku 1905 Sergej Gessen přivítal, což se nelíbilo jeho otci, který se rozhodl, že své syny raději pošle na studia do Německa. V Heidelbergu se Gessen pustil do studia filosofie a byl v kontaktu např. s Wilhelmem Windelbandem⁵, Emilem Laskem⁶ či Moritzem

¹ Biografické údaje čerpány z: Мое жизнеописание, cit. dílo, s. 772–825; Наумов, Н. Д. Русские педагоги: хорошо забытое старое. Екатеринбург 2007, s. 51–62; Гессен, cit. dílo, s. 5–8; Бёлошевская, Вспомínky, cit. dílo, s. 425–446; Гонёс, Sergius Hessen a Československo, cit. dílo; Hans, Sergius Hessen, cit. dílo, s. 296–298.

² Někdy uváděn též jako Sergej Hessen či Sergius Hessen, ve své práci se však budu přidržovat varianty Sergej Gessen, která vychází z ruské podoby jména.

³ Мое жизнеописание, cit. dílo, s. 773.

⁴ Sám Gessen se ve svém životopise k vyloučení a jeho příčinám nevyjadřuje, ale zmiňuje je např. J. J. Sedova: „...С. И. Гессена уже в гимназии начинают волновать проблемы искоренения социального зла, что приводит его в нелегальный революционный «Северный союз гимназистов», за что в старших классах он был исключен из гимназии, а экзамен на аттестат зрелости сдал годом позже – в 1905 году.“ (Седова, Философия образования С. И. Гессена, cit. dílo, s. 7)

⁵ Windelband, Wilhelm (1848–1915) – německý filosof, představitel novokantovství

⁶ Lask, Emil (1875–1915) – německý filosof, představitel novokantovství

Cantorem⁷. V Heidelbergu celkově strávil pouze jeden semestr, ale tuto dobu označuje za zcela zásadní pro další formování vlastní filosofie: „*Первый семестр в Гейдельберге имел большое, решающее значение для моей жизни. Определился характер моей последующей работы и направление моего философского развития на долгие годы вперед. Благодаря Ласку я вошел в круг философов школы Риккерта.*“⁸ Mimo jiné se zde také seznámil se svou budoucí ženou, Ninou Lazarevnou Minor. Později mu bylo doporučeno přesunout se do Freiburgu, kde studoval u Heinricha Rickerta⁹. Zde se také zrodily první myšlenky na vydávání časopisu *Logos*, na jehož ruské verzi se Gessen následně podílel spolu s Fjodorem Avgustovičem Stěpunem¹⁰ a Borisem Valentinovičem Jakovenkem¹¹. Ve Freiburgu posléze získal i doktorský titul za práci *Individuelle Kausalität*, po jejímž obhájení se rozhodli se ženou cestovat po Evropě. Gessen se posléze trvale usadil v Petrohradě, jeho žena a prvorozený syn Jevgenij pobývali většinu času ve Švýcarsku či ve Freiburgu, kam je jezdil navštěvovat.

V Petrohradě Gessen pronikl do společnosti ruských filosofů-novokantovců tvořené, kromě dalších, např. Alexandrem Ivanovičem Vveděnským¹² a Ivanem Ivanovičem Lapšinem¹³. Navázal kontakty též se Semjonem Ljudvigovičem Frankem¹⁴ či Nikolajem Onufrijevičem Losským¹⁵. Vydávání časopisu *Logos* Gessena často zavedlo také do Moskvy, kde se seznámil s představiteli symbolismu, např. s Andrejem Bělym¹⁶.

V této době Gessen pracoval například na překladech prací Henri Bergsona do ruštiny, přeložil rovněž Rickertovu *Filosofii historie* a vydal i jeho další dílo *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft (Kulturní věda a přírodověda)*. Z jeho vlastní tvorby roku 1911 vyšla práce s názvem *Философия наказания (Filosofie trestu)*, další tituly z této doby, *Проблема альтруизма (Problém altruismu)* a *Ригоризм иезуитизма (Rigorismus jezuitismu)*, zůstaly nedokončené a nikdy nevyšly (podobný osud potkal nemálo Gessenových prací).

⁷ Cantor, Moritz Benedikt (1829–1920) – německý historik matematických věd

⁸ Мое жизнеописание, cit. dílo, s. 778.

⁹ Rickert, Heinrich (1863–1936) – německý filosof, představitel novokantovství

¹⁰ Stěpun, Fjodor Avgustovič (1884–1965) – ruský filosof, kulturolog, sociolog a spisovatel

¹¹ Jakovenko, Boris Valentinovič (1884–1949) – ruský filosof, intuitivista

¹² Vveděnskij, Alexandr Ivanovič (1856–1925) – ruský filosof, jeho žáky byli i N. O. Losskij a I. I. Lapšin

¹³ Lapšin, Ivan Ivanovič (1870–1952) – ruský filosof, představitel kriticismu

¹⁴ Frank, Semjon Ljudvigovič (1877–1950) – ruský filosof, zpočátku ovlivněn marxismem, později učením Husserla

¹⁵ Losskij, Nikolaj Onufrijevič (1870–1965) – ruský filosof

¹⁶ Бěljj, Andrej (vlastním jménem Bugajev, Boris Nikolajevič, 1880–1934) – ruský symbolista, básník, prozaik, dramatik, literární vědec

Své stati publikoval v časopise *Reč*, který vydával jeho otec Iosif Vladimirovič společně s Pavlem Nikolajevičem Miljukovem¹⁷.

Roku 1914 se Gessen stal privatdocentem a vzápětí začal přednášet na Petrohradské univerzitě. Začátek první světové války ho zastihl v Heidelbergu. V Německu byl na nějakou dobu internován a vrátit se zpět do vlasti se mu povedlo teprve v prosinci téhož roku. Válka přerušila vydávání *Logosu* – trvale obnovit časopis se Gessenovi ani jeho kolegům přes nespornou snahu nepodařilo, jediné další vydání vzniklo nárazově roku 1925 již v emigraci. Za války pobýval především v Carském Sele, avšak nepřerušil přednášení na Petrohradské univerzitě a kromě ní působil i v dalších vzdělávacích zařízeních, např. na ženském gymnáziu. Ačkoliv se věnoval především filosofii práva, v této době začal Gessen přednášet historii pedagogiky, která pro něj byla, dle jeho slov, doposud neprobádaným územím: „Педагогика была для меня совершенно неизведанной областью, однако я намеревался заняться ею всерьез. Спустя два года я уже несколько не думал, что занялся несвойственным мне делом. Летом 1916 г. на курсах, организованных в Петербурге для учителей основной школы, я с большим успехом прочел свой первый курс лекций по педагогике.“¹⁸

Co se týče Gessenových politických názorů, byl svým smýšlením socialista, ale v daném období už se nedá hovořit o tom, že by sympatizoval s marxismem. Ve svých dílech rozvíjel myšlenku právního socialismu, roku 1917 vyšla jeho brožura *Политическая свобода и социализм (Politická svoboda a socialismus)*. V tomto období začal psát práci pojednávající o Kantově filosofii, ale jak již bylo naznačeno výše, i ta zůstala na seznamu těch, které nikdy nebyly dokončeny a vydány. Další jeho příspěvky se objevovaly v časopise *Северный журнал*.

Posléze přišla nabídka přednášet na katedře filosofie a logiky v Tomsku, kterou Gessen přijal, neboť si od ní sliboval klidnější pracovní prostředí. Čtyři roky strávené na tamější univerzitě, kde se Gessen později stal dokonce děkanem historicko-filologické fakulty, byly šťastným obdobím, neboť se vyznačovaly přátelskými vztahy s kolegy i popularitou Gessenových přednášek mezi studenty. Podle Gessenových slov právě tady vznikla konečná podoba jeho pedagogického systému. Na základě tomských přednášek věnovaných pedagogice vzniklo jeho nejrozsáhlejší a nejznámější dílo *Основы педагогики (Základy pedagogiky)*, které však vyšlo až o několik let později v emigraci.¹⁹

¹⁷ Miljukov, Pavel Nikolajevič (1859–1943) – ruský historik, politik

¹⁸ Мое жизнеописание, cit. dílo, s. 784.

¹⁹ Гессен, Основы педагогики, cit. dílo.

V létě 1920 absolvoval Gessen služební cestu, jejímž cílem bylo přilákat nové posily na univerzitu v Tomsku. V tomto snažení byl neúspěšný a jeho samého přesvědčovali, aby Tomsk také opustil. Gessen se rozhodl, že se vrátí do Petrohradu, neboť už tehdy předpokládal, že bude muset v blízké budoucnosti emigrovat, protože se jeho názory neshodovaly s oficiální politikou. Jeho otec a bratři v té době již opustili vlast a odjeli přes Finsko do Německa. Gessen v zimě roku 1920 skutečně následoval jejich příkladu a stejnou cestou utekl i s rodinou do Berlína, kde jeho příbuzní pobývali. Jako mnoho emigrantů věřil, že se jedná o emigraci dočasnou, že se stávající režim neudrží a všichni se brzy budou moci do Ruska vrátit.

V Německu Gessen pracoval na již zmíněném díle *Základy pedagogiky*, které dokončil během léta 1922 při pobytu ve Freiburgu. Byl také přizván ke spolupráci na časopise *Sovremennyye zapiski*. Gessenův mladší syn Dmitrij Sergejevič vzpomínal, že v Berlíně jejich rodina pěstovala blízké vztahy s rodinou Nabokovových. Dmitrijův dědeček Iosif Vladimirovič byl přítelem Vladimira Dmitrijeviče Nabokova²⁰ a po jeho tragické smrti pomáhal synovi svého druha Vladimirovi²¹, který Gessenovy často navštěvoval.²²

Na jaře roku 1924 podnikla rodina přesun do Československa, kam Gessena přivedl časopis *Russkaja škola za rubežom*, k jehož redigování ho přizval Sergej Iosifovič Karcevskij²³. První rok rodina strávila ve Všenorech, později se přestěhovali do Radošovic, kde žili mezi lety 1924 a 1928 a kde byly jejich sousedy také další osobnosti z řad ruských emigrantů, mimo jiné i rodina Okuněvových.²⁴ Pak už následovalo stěhování do Prahy.

Lze říci, že československé období Sergeje Gessena bylo velmi plodné. Aktivně se zapojil do kulturního života ruské emigrace, přednášel v ruských vzdělávacích zařízeních (v Ruském pedagogickém institutu a na Ruské lidové univerzitě v Praze) a publikoval články nejen ve zdejších, ale také v zahraničních periodikách. Roku 1924 získal v Ruském pedagogickém institutu J. A. Komenského v Praze titul profesora. Mezi lety 1926 a 1932 vystupoval s přednáškami na mnoha místech v zahraničí, např. v Paříži, Berlíně, Varšavě či Vídni. Zúčastnil se rovněž kongresu World Association for Adult Education pořádaného

²⁰ Nabokov, Vladimir Dmitrijevič (1869–1922) – ruský politik, právník, publicista, člen Prozatímní vlády, otec spisovatele V. V. Nabokova

²¹ Nabokov, Vladimir Vladimirovič (1899–1977) – ruský spisovatel, překladatel a literární vědec

²² Běloševská, Vzpomínky, cit. dílo, s. 426–427.

²³ Karcevskij, Sergej Iosifovič (1884–1955) – ruský lingvista, zabýval se též pedagogikou

²⁴ Okuněv, Nikolaj Lvovič (1885–1949) – ruský kunsthistorik; více o daném období v životě N. L. Okuněva: Янчаркова, Ю. Историк искусства Николай Львович Окунев (1885–1949). Жизненный путь и научное наследие. Frankfurt am Main 2012, s. 43–50.

v Cambridge, v Anglii také navázal spolupráci s Nicholasem Hansem²⁵ (poprvé se setkali již roku 1923 v Praze). Z té vznikla jejich společná monografie o sovětském školství *Educational policy in Soviet Russia (Vzdělávací politika v sovětském Rusku)*, která byla vydána v Londýně v roce 1930.

Roku 1935 vyšla česká verze knihy *Основы педагогики* pod názvem *Filosofické základy pedagogiky*²⁶, kterou Gessen oproti původnímu berlínskému vydání upravil a doplnil. Sám se o české verzi svého díla vyjádřil jako o té nejautentičtější. Byl členem spolku Русское философское общество, kde se znovu shledal se svými kolegy I. I. Lapšinem a N. O. Losským. Kromě toho byl Gessen pozván Romanem Osipovičem Jakobsonem²⁷ do Pražského lingvistického kroužku a spolupracoval i se Slovanským ústavem.²⁸ Přátelil se s českými osobnostmi z oblasti filosofie a pedagogiky – Václavem Příhodou²⁹, Karlem Velemínským³⁰, Emanuele Rádlem³¹, Ferdinandem Pelikánem³² a v neposlední řadě také s Janem Patočkou, se kterým udržoval korespondenci i po svém odjezdu do Polska.³³ Ke svým jazykovým znalostem nakonec přidal i znalost češtiny, práce *Globální metoda a globální vyučování* byla již v originále napsána česky.

V roce 1935 dostal Gessen pozvání na katedru filosofie vzdělání ve Varšavě, kterou přijal (jedním z důvodů byla i složitá materiální situace). Tento přesun znamenal také definitivní konec jeho manželství s první ženou, do Polska se za Gessenem později přestěhoval pouze mladší syn Dmitrij (starší Jevgenij, básník, zůstal s matkou v Československu³⁴). V Polsku se Gessen brzy oženil podruhé, jeho ženou se stala Marie Nemyska, která mu původně měla pomáhat s polským jazykem. Později získal také polské občanství.

²⁵ Hans, Nicholas A. (1888–1969) – ruský emigrant, pedagog

²⁶ Hessen, Filosofické základy pedagogiky, cit. dílo.

²⁷ Jakobson, Roman Osipovič (1896–1982) – lingvista, literární vědec, představitel strukturalismus

²⁸ V ročenkách Slovanského ústavu z období, kdy Gessen pobýval v Praze, najdeme zmínky o jeho aktivitách, např. přednáškách, ale nefiguruje v seznamech řádných ani korespondenčních členů. Zdroj: Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 1 za rok 1928. Praha 1929; Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 2 za rok 1929, Praha 1930; Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 3 za rok 1930. Praha 1931; Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 4 za rok 1931. Praha 1932; Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 5–7 za tříletí 1932–1934. Praha 1935; Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 8 za rok 1935. Praha 1936.

²⁹ Příhoda, Václav (1889–1979) – český psycholog a pedagog, představitel reformní pedagogiky

³⁰ Velemínský, Karel (1880–1934) – pedagog, publicista, překladatel, propagoval česko-ruské kulturní vztahy

³¹ Rádl, Emanuel (1873–1942) – český filosof a biolog, představitel vitalismu

³² Pelikán, Ferdinand (1885–1952) – český filosof, překladatel

³³ Patočka, Tři dopisy Sergiu Hessenovi, cit. dílo.

³⁴ Více o Jevgeniji Gessenovi včetně jeho básnické tvorby viz: «Скит». Прага 1922–1940. Антология, биографии, документы. Составление, вступительная статья, общая редакция Л. Н. Белошевой. Москва 2006, s. 587–606, 717.

Po začátku 2. světové války se Gessen na žádost manželky na nějakou dobu odstěhoval na venkov, kde působil jako soukromý učitel, záhy se ale vrátil do Varšavy. Pořádal tajné přednášky pro malé skupiny posluchačů, dokončil článek *Философия религии Достоевского* (*Filosofie náboženství Dostojevského*) nebo první ze zamýšlených svazků díla *Мнимое и подлинное преодоление капитализма* (*Zdánlivé a skutečné překonání kapitalismu*). Kromě mnoha jiných peripetií, včetně zatčení a opětovného propuštění, však zásadní ztráta přišla roku 1944 – během varšavského povstání shořel dům Gessenových a s ním i drtivá většina jeho práce, ať už texty doposud nedokončené, nebo dokončené, ale ještě nevydané, mezi nimi např. *Философия воспитания* (*Filosofie výchovy*). Gessenova rodina pak do konce války našla úkryt u příbuzných jeho ženy nedaleko Katovic.

Válka znamenala pro Gessena velkou osobní tragédii, jeho syn Jevgenij byl zatčen a internován v koncentračním táboře, kde zemřel. Jediné místo Gessenových pamětí, které je emocionálně napjaté, je právě část, v níž hovoří o nešťastném osudu svého staršího syna: „*Не могу простить себе, что не создал ему в свое время условий, благоприятствующих развитию его таланта, что не сумел стать его другом и даже не умел по-настоящему разговаривать с ним [...] Женя хотел моей отцовской любви к нему и легко открылся бы мне, если бы я умел проявить свою любовь к нему (как я сейчас вижу, я любил его и был готов многое сделать для него, но не умел любить)*.“³⁵

Konec války přinesl další stěhování, a sice do Lodže, kde Gessen přednášel např. filosofii práva. Dopsal zde také práci *Существо права и его назначение* (*Podstata práva a jeho určení*). Konec 40. let byl však ve znamení stále se zhoršujícího zdravotního stavu (Gessen trpěl srdečními problémy) a také perzekuce, která vyvrcholila v roce 1949 zákazem přednášet. Těsně před smrtí tak alespoň vyučoval ruský jazyk. Sergej Iosifovič Gessen zemřel 2. června 1950 v Lodži.

³⁵ Мое жизнеописание, cit. dílo, s. 822–823.

Gessenovy články pro časopis *Russkaja škola za rubežom*

Výše již bylo zmíněno, že jedním z hlavních impulzů pro Gessenův přesun do Prahy bylo místo redaktora časopisu *Russkaja škola za rubežom*, které mu nabídl S. I. Karcevskij, a Gessen v této funkci setrval po celou dobu existence tohoto periodika. Časopis byl vydáván mezi lety 1923 a 1931 jako čtvrtletník na náklady Zemgoru.¹ Obsah se neomezoval pouze na pedagogickou činnost ruské emigrace, ale zahrnoval též materiály o školství sovětském, evropském i americkém. Na poli pedagogicky zaměřené publicistiky se časopis brzy stal respektovaným periodikem. Kvůli nedostatku financí však bylo roku 1931 jeho vydávání ukončeno. O navázání na jeho činnost se pokusil časopis *Russkaja škola*, ale ani jeho trvání nebylo příliš dlouhé, zanikl koncem 30. let.²

Gessen sám rovněž aktivně přispíval do časopisu, je autorem desítek článků, recenzí pedagogické literatury a nekrologů osobností oboru.³ Pro účely této práce se hodlám zaměřit právě na články, které je možné tematicky rozřadit do několika skupin.

Předškolní vzdělávání, systémy Fröbela a Montessori

Již v prvním čísle časopisu Gessen publikoval svůj článek s názvem *Фребель и Монтессори*⁴ (*Fröbel a Montessori*), který vznikl úpravou stejnojmenné kapitoly z Gessenovy knihy *Základy pedagogiky*.⁵ Těžištěm textu je konfrontace dvou systémů předškolního vzdělávání, jež vytvořili Friedrich Fröbel⁶ a Maria Montessori⁷ a které se zaměřují na otázku organizace dětské hry jakožto prvotní lidské aktivity.

Jak Gessen uvádí, byl to právě Fröbel, kdo se jako první zabýval myšlenkou, že je potřeba se v rámci pedagogiky věnovat hře jakožto typické dětské aktivitě a určitým způsobem ji organizovat, aby hra pro děti byla přípravou k budoucí práci. Zároveň však ve Fröbelově systému vidí závažné nedostatky, a sice přílišný sklon k symboličnosti, pouhému napodobování běžných lidských aktivit, které je ve skutečnosti odtrženo od reálného

¹ Zemgor (zkratka názvu *Объединение российских земских и городских деятелей*) – organizace, jejímž hlavním úkolem bylo zajišťovat ruským emigrantům studium, práci a starat se o jejich základní zdravotní a sociální potřeby

² Седова, Е. Е. Журнал «Русская школа за рубежом» в социокультурном и образовательном пространстве Русского Зарубежья. In: *Русская школа за рубежом* (Прага 1923–1931. – No 1–34), cit. dílo, s. 7–30.

³ Přehled publikací S. I. Gessena: *Русская школа за рубежом* (Прага 1923–1931. – No 1–34), cit. dílo, s. 32, 35, 41, 58, 65–68, 109; *Педагогическая библиография...*, cit. dílo, s. 10–12, 27–28. Neúplný přehled: *Práce ruské, ukrajinské a běloruské emigrace...*, cit. dílo, díl I, svazek 1, s. 169–170.

⁴ Гессен, С. И. Фребель и Монтессори. *Русская школа за рубежом*, 1923, 1, s. 8–42.

⁵ Viz Gessenova vlastní poznámka k článku, tamtéž, s. 8.

⁶ Fröbel, Friedrich (1782–1852) – teoretik předškolní výchovy, zakladatel mateřské školy

⁷ Montessori, Maria (1870–1952) – italská lékařka a pedagožka, představitelka reformní pedagogiky

světa a děti tak nemůže připravit na budoucí školní vzdělávání: „*Отвлеченный идеализм Фребеля проявляется в его системе двояко. Прежде всего в оторванности от жизни, в том символизме, в силу которого дети пребывают исключительно в мире значений и воображения.*“⁸ Podle Gessena jsou na místě obavy z toho, že se kvůli takovému přístupu dětská hra zvrhne v prostou zábavu bez smyslu a cíle.

System Marie Montessori vychází z její původní profese – jako lékařka pracovala s postiženými dětmi a tato specifická práce jí vnukla nápad, že by obdobné postupy mohla vyzkoušet i u dětí zdravých. Její metoda je založena na fyziologii a psychologii, snaží se souběžně rozvíjet všechny smysly a dosáhnout toho, aby děti zvládaly základní úkony (např. osobní hygienu, oblékání, úklid, ale také čtení a psaní) bez pomoci dospělých. Jako pozitivní se jeví možnost dětí samostatně se rozhodovat, čím přesně se budou v dané chvíli zabývat, kde a s kým si budou hrát. Gessen však Montessori vyčítá přílišnou mechaničnost a zaměření na čistě fyziologickou a psychologickou stránku věci: „*Если Фребель, исходящий из философской системы Шеллинга, был в своем небрежении психофизиологического организма ребенка односторонне идеалистичен, то ограниченность Монтессори напротив состоит именно в том, что она обосновывает свою систему исключительно на физиологии и психологии, пренебрегая совершенно философской стороной вопроса.*“⁹ Rozvoj smyslů, jak Gessen tvrdí, nepostihuje všechny potřeby, nezbytná je i kulturní výchova, tuto stránku však podle jeho mínění Montessori zanedbává. Její teorie v sobě nese nebezpečí zcela opačné než je v teorii Fröbelově – hrozí, že se hra příliš brzy stane prací.

Hlavním záměrem Gessenova článku je upozornit na negativa obou přístupů, dle jeho názoru je třeba najít „zlatou střední cestu“ mezi oběma extrémy. Zdůrazňuje rovněž, že žádný pedagogický systém by neměl být přijímán dogmaticky, nýbrž že je vždy potřeba pružně reagovat na konkrétní prostředí a situaci a přizpůsobit se jim.

O tom, že Gessenův příspěvek vyvolal mnoho reakcí, svědčí referát, který o několik let později přednesl na 1. sjezdu o předškolní výchově v emigraci¹⁰, jenž je odpovědí na tyto reakce. Text referátu byl vzápětí publikován i časopisecky.¹¹ Gessen se jen zběžně vrací k charakteristice obou pedagogických přístupů, ale především se vyjadřuje k názoru G. Lombardo-Radiceho¹², který sice souhlasí s jeho celkovým hodnocením Fröbela a

⁸ Гессен, Фребель и Монтессори, 1923, cit. dílo, s. 22.

⁹ Tamtéž, s. 31.

¹⁰ Первый съезд по дошкольному воспитанию за границей – proběhl 7. července 1927

¹¹ Гессен, С. И. Фребель и Монтессори. *Русская школа за рубежом*, 1927–1928, 28, s. 345–363.

¹² Lombardo-Radice, Giuseppe (1879-1938) – italský pedagog, představitel hnutí za novou školu

Montessori, ovšem neshodují se v názoru na charakter hry jako takové. Lombardo-Radice je přesvědčen, že hra jako aktivita se od práce neliší kvalitativně, pouze kvantitativně – je-li nejvyšším cílem tvůrčí práce, pak hra v sobě obsahuje její zárodek. Gessen tomuto tvrzení oponuje tím, že od hry k práci nevede přímá cesta: „В действительности во всякой игре имеется уже некоторый минимум целеположенности, также как и некоторый минимум реализации значения (замысла), и именно это обстоятельство делает возможной организацию игры в направлении постепенного перехода ее в работу. И все же игра вместе с тем не только по степени, количественно, но и качественно отличается от работы. Игра должна быть, как таковая, отвергнута, преодолена, она должна воспринять в себя момент отрицания, чтобы суметь возвыситься до творческого труда.“¹³ Aby člověk dosáhl práce, je třeba projít vývojovým mezistupněm, který zahrnuje dosažení cíle zadaného zvně (fáze nazývaná Gessenem heteronomie).

Další kritika, na kterou Gessen reaguje, se ozývá ze strany Karla Gerhardse, který namítá, že ve školce podle pravidel Montessori se mohou děti věnovat velkému množství aktivit a nikdo jim nezakazuje používat předměty podle své fantazie, tedy nikoli pouze k jejich původnímu účelu. Gessen však tvrdí, že očitá svědectví hovoří o zcela opačné praxi a že děti jsou vedeny k tomu, aby s předměty zacházely výhradně takovým způsobem, jaký byl předem určen.

V závěru článku Gessen připouští, že systém Montessori může fungovat dobře, pokud se k němu nebude přistupovat dogmaticky. Upozorňuje však na to, že sama Maria Montessori se postupem času znatelně radikalizuje a zcela vytěsňuje z programu některé dětské aktivity (např. zpěv nebo kreslení), které jednoznačně mají pro děti své opodstatnění, a také se mu nelíbí její přichylnost k církvi, která se čím dál tím zřetelněji promítá i do jejího pedagogického systému.

Škola v Československu

Je nasnadě, že se Gessen během svého pobytu v Čechách zabýval také československým školstvím. Do skupiny jemu věnovaných článků lze částečně zařadit text nazvaný *К открытию Русского Педагогического Института в Праге*¹⁴, který, jak již název napovídá, vznikl při příležitosti založení Ruského pedagogického institutu Jana Amose Komenského v Praze, jenž byl zřízen na náklady československé vlády. Gessen zdůrazňuje nezbytnost takového zařízení tím, že v Sovětském svazu byla pedagogika zdevastována a

¹³ Гессен, Фребель и Монтессори, 1927–1928, cit. dílo, s. 348.

¹⁴ Гессен, С. И. К открытию Русского Педагогического Института в Праге. *Русская школа за рубежом*, 1923, 2–3, s. 92–101.

na zahraničních školách nemohou ruští studenti pedagogiky získat vzdělání, jež by bylo v oblasti ruské kultury dostatečně hluboké. To představuje značný problém, pokud se chce zamezit denacionalizaci¹⁵ ruské emigrantské mládeže, která je ochuzena o bezprostřední kontakt se svou vlastí.

Podle Gessena by bylo ideální, pokud by Institut mohli navštěvovat nejen absolventi, ale také stávající studenti vysokých škol, pro něž by mělo být absolvování pedagogických kurzů jakýmsi doplňkem k jejich specializaci a mělo by probíhat z části souběžně se studiem jejich hlavního oboru. V rámci studia pedagogiky by měli posluchači absolvovat i kurzy filosofie (neboť Gessen je zastáncem toho, že pedagogika je filosofií v praxi), ale také psychologie a fyziologie. Budoucí učitelé by měli být rovněž obeznámeni s historií a politikou národního vzdělávání a samozřejmostí jsou podle něj kurzy věnované ruské historii, geografii, literatuře a také ruskému jazyku. Kurzy o Rusku by měly být zároveň přístupné i volným posluchačům, aby je mohli navštěvovat například Češi se zájmem o ruskou kulturu. Gessen v rámci článku prezentuje i vlastní návrh možné organizace Institutu a příklad učebního plánu a konstatuje, že zamýšlená koncepce tohoto vzdělávacího zařízení se zdá být víceméně v souladu s jím doporučovaným programem.

Článek *Школьная система Чехословакии*¹⁶ (*Školní systém Československa*) je zaměřen již výhradně na československé školství. V úvodní části Gessen stručně mapuje historický vývoj českého a slovenského školství od dob Rakouska-Uherska až po současnost. Poukazuje především na značné rozdíly mezi stavem školství v českých zemích, na Slovensku a na Podkarpatské Rusi (na rozdíl od českých zemí je většina škol ve východních částech republiky církevních) a nezbytnou se mu jeví reforma, která by regionální rozdíly smazala a celý systém sjednotila. Zároveň velmi pozitivně hodnotí přístup státu ke vzdělání menšin, které mají zajištěny školy s výukou v odpovídajícím jazyce.

V celkovém pohledu Gessenovo hodnocení československého školství vyznívá přinejmenším nadějně, jednoznačně však existují oblasti, které vyžadují zlepšení (kromě odstranění propasti mezi jednotlivými částmi republiky je to například také vzdělávání žen). Kromě toho se Gessen vyjadřuje také k situaci v české pedagogice, pozitivně hodnotí práci Františka Drtiny¹⁷: „*Чрезвычайно богатая по частным вопросам педагогической техники [...] современная чешская педагогика не дала пока еще, если не*

¹⁵ Více o boji proti denacionalizaci ruské mládeže v emigraci např.: Седова, Е. Е. Пути национального воспитания в образовательной системе российской эмиграции 20–30 гг. XX в. *Берега*, 2008, 9, s. 30–39.

¹⁶ Гессен, С. И. Школьная система Чехословакии. *Русская школа за рубежом*, 1927–1928, 29–30, s. 702–731.

¹⁷ Drtina, František (1861–1925) – český filosof a pedagog, profesor Univerzity Karlovy

считать интересных и блестящих по изложению, но не сведенных в законченную систему работ Фр. Дртины, ни одного крупного синтетического труда.“¹⁸

Tento článek je rovněž doplněn několika tabulkami s přehledy o počtu žáků studujících na různých typech škol v konkrétních letech a schémata československého školního systému – poskytuje tedy možnost získat poměrně slušnou představu o stavu našeho tehdejšího školství.

Sovětské školství

Nebude zřejmě překvapením, že téměř polovina článků, které Gessen v průběhu let v časopise uveřejnil, se tematicky zabývá stavem školství v SSSR. Jsou to články *Эволюция единой трудовой школы в Советской России* (*Vývoj jednotné pracovní školy v Sovětském Rusku*), *Органы управления народным просвещением в СССР* (*Orgány řízení lidové osvěty v SSSR*), *Десять лет советской школы* (*Deset let sovětské školy*), *Иностранцы-очевидцы о советской школе* (*Zahraniční svědkové o sovětské škole*) a *Школьная политика советской власти за 1927–1930 гг.*¹⁹ (*Školní politika sovětské vlády v letech 1927–1930*), přičemž některé z nich se obsahově částečně překrývají. Dva z těchto článků vznikly ve spoluautorství s N. F. Novožilovem²⁰.

Эволюция единой трудовой школы в Советской России byla původně proslovena Gessenem jako přednáška, než dostala podobu článku. Mapuje proměny přístupu a cílů sovětské pedagogiky od občanské války po období NEPu. Původní ideologií, která měla být uvedena do praxe, byl anarcho-komunistický polytechnismus, jehož ideálem bylo poskytnutí polytechnického vzdělání všem žákům. Autorem této koncepce byl P. P. Blonskij.²¹ Zamýšlený školský program neměl být neměnný, očekávalo se jeho přizpůsobení specifikům jednotlivých škol. Počítalo se s ustavením jednotné školy rozdělené na dva stupně (po pěti a čtyřech letech), která by byla povinná pro všechny. Vzdělání mělo být bezplatné, měla proběhnout sekularizace školství a také zrovnoprávnění žáků a žákyň. Drtivá většina ze zamýšlených změn však nebyla uskutečněna: „*Осуществлено было только то, что можно было чисто механически провести, т. е. дело разрушения: в городах были*

¹⁸ Гессен, Школьная система Чехословакии, cit. dílo, s. 725.

¹⁹ Гессен, С. И. Эволюция единой трудовой школы в Советской России. *Русская школа за рубежом*, 1925, 15–16, s. 226–241; Гессен, С. И. Органы управления народным просвещением в СССР. *Русская школа за рубежом*, 1925–1926, 18, s. 557–571; Гессен, С. И., Новожилов, Н. Ф. Десять лет советской школы. *Русская школа за рубежом*, 1927–1928, 28, s. 473–520; Гессен, С. И. Иностранцы-очевидцы о советской школе. *Русская школа за рубежом*, 1929, 31, s. 1–34; Гессен, С. И., Новожилов, Н. Ф. Школьная политика советской власти за 1927–1930 гг. *Русская школа за рубежом*, 1931, 34, s. 385–420.

²⁰ Novožilov, Nikolaj Fjodorovič (1883–1963) – ruský emigrant, pedagog, člen strany eserů

²¹ Blonskij, Pavel Petrovič (1884–1941) – filosof, psycholog, teoretik pedagogiky, stoupenec marxismu

перетасованы мальчики и девочки, отменено преподавание Закона Божия, кое-где поделен школьный инвентарь, перетасованы учителя в интересах «равномерности». Частная инициатива была предоставлена только нескольким коммунистам и защитникам педагогических опытов самого крайнего устремления.“²² S příchodem NEPu se zcela změnil kurz i cíle vzdělání.

Hlavním cílem již nebylo polytechnické vzdělání, nýbrž výchova politicky aktivních proletářů s náležitým třídním a komunistickým uvědoměním. Z původních záměrů předchozího období zůstala pouze sekularizace, která na sebe vzala podobu proticírkevní propagandy, a zrovnoprávnění, tedy společná výuka chlapců a dívek. Došlo rovněž ke změnám ve struktuře školy, vznikly školy čtyřleté, sedmileté a devítileté (pouze poslední zmíněné předpokládaly postup na vyšší vzdělávací zařízení). Závěrečné hodnocení, které Gessen čtenářům předkládá, nevyznívá pro sovětské školství příliš dobře – uskutečněné změny vedly v konečném důsledku k dogmatizaci a byrokratizaci, udává se, že školu reálně navštěvuje pouze polovina dětí odpovídajícího věku a ze srovnání s evropskými zeměmi vychází sovětské školství jako zaostalé.

O tom, jak bylo sovětské školství organizováno, Gessen dále hovoří v článku *Органы управления народным просвещением в СССР*, který se zabývá činností Narkomprosu (tehdejší obdoby ministerstva školství) a příbuznými orgány. Ačkoliv měl mít Narkompros na starosti veškerá vzdělávací zařízení, Gessen líčí, že ve skutečnosti vznikaly v jeho rámci různé dílčí orgány, jejichž aktivity byly nezávislé: „...формально органы НКПросы, а фактически почти самостоятельные управления, конкурировавшие с НКПросом, отнимавшие у него компетенцию за компетенцией и проводившие свою собственную политику.“²³ Gessen situaci mezi lety 1918 a 1921 označuje za anarchii. K nápravě mělo dojít v období NEPu, kdy došlo ke konsolidaci Narkomprosu. Po vzniku SSSR byl pro každou svazovou republiku založen vlastní Narkompros, který však měl spíše inspekční než řídicí úlohu, a samotné řízení školství bylo převedeno na místní orgány.

Článek *Десять лет советской школы* je jedním z textů, které Gessen napsal společně s N. F. Novožilovem. Jeho první část znovu obsahuje popis anarcho-komunistické a absolutistické fáze sovětského školství a následně shrnuje výsledky, jichž bylo dosaženo. Sovětské školství z toho vychází jako podfinancované (rozpočet nedosahuje ani předválečné částky) a neplnící svou úlohu. Podle údajů školu navštěvuje pouze 59 % dětí, průměrná doba

²² Гессен, Эволюция единой трудовой школы в Советской России, cit. dílo, s. 229.

²³ Гессен, Органы управления народным просвещением в СССР, cit. dílo, s. 558.

školní docházky činí přibližně 2,4 roku, v některých oblastech SSSR ještě méně, a kvalita výuky je žalostná.

Na konci článku je autory načrtnuta další fáze, do níž sovětské školství vstoupilo – tzv. nová kulturní politika. Zhodnocení tohoto období se autoři věnují v textu *Школьная политика советской власти за 1927–1930 гг.* Podle slov Gessena a Novožilova došlo během let 1927–1928 ke stabilizaci situace ve školství a k největšímu přiblížení k předválečnému stavu. Uvádějí opět mnoho číselných údajů spojených s financováním a počtem žáků navštěvujících školy, které dokumentují dosažený pokrok. Co už se nejeví tak pozitivně, jsou tendence k militarizaci a politizaci, nehledě na fakt, že pedagogické otázky výuky jsou upozadřovány a vůbec není přihlíženo k osobnosti dítěte, která je označována za buržoazní výmysl. Závěr, k němuž Gessen a Novožilov docházejí, nevyznívá pro sovětské školství vůbec příznivě, čistě z pohledu pedagoga musí být naopak značně znepokojivý: „Никакие педагогические идеи не прикрывают уже более Молоха красного милитаризма, в жарком дыхании которого исчезают последние остатки того, что можно было бы еще назвать образовательным идеалом.“²⁴

Posledním článkem, který se tematicky týká sovětského školství, je článek *Иностранцы-очевидцы о советской школе*. Jedná se o přehled toho, jaké dojmy si z návštěvy Sovětského svazu odnesli západní odborníci na pedagogiku, např. John Dewey²⁵, Scott Nearing²⁶ a další. Není pravděpodobně překvapením, že Gessen hodnotí některá jejich tvrzení jako značně zkreslená a upozorňuje na to, že se návštěvníci často dostali jen do takových vzdělávacích zařízení, která byla pro tento účel předem pečlivě vybrána. Závěr článku však vyznívá jednoznačně pozitivně pro ruské učitelstvo, které ač na hranici chudoby, nese na sobě veškerou tíhu vzdělávání a představuje hlavní oporu ruského školství.

Osobnosti pedagogiky

Zvláštní skupinu tvoří články věnované osobnostem, jež se zabývaly otázkami pedagogiky. Tyto texty vycházely obvykle u příležitosti různých jubileí. To je případ článku *Педагогика Канта*²⁷ (*Pedagogika Kanta*), kde Gessen pojednává o tom, že v díle I. Kanta chybí jakákoliv systematická práce, která by se zabývala pedagogikou, a to navzdory tomu, že Kant psal články o pedagogice, prokazatelně se jí zabýval a tematicky se tohoto odvětví v některých svých dílech dotýkal. Spojnice mezi Kantem a pedagogikou je jednoznačná i z toho důvodu,

²⁴ Гессен, Новожилов, Школьная система советской власти за 1927-1930 гг., cit. dílo, s. 420.

²⁵ Dewey, John (1859–1952) – americký filosof a pedagog

²⁶ Nearing, Scott (1883–1983) – americký filosof, ekonom, zabýval se také pedagogikou

²⁷ Гессен, С. И. Педагогика Канта. Русская школа за рубежом, 1924, 8, s. 1–17.

že na Kanta samotného měl velký vliv Rousseauův *Emil*. Nelze rovněž popřít značný vliv, který měl Kant na pedagogické myšlení a obnovený zájem o jím zkoumanou problematiku lze pozorovat v pedagogice 19. a počátku 20. století. Názorovou příbuznost vidí Gessen mezi Kantem a jiným teoretikem pedagogiky, Pestalozzim²⁸, kterému je věnován rovněž samostatný článek.²⁹ Gessen se domnívá, že didaktika Pestalozziho je v podstatě Kantova gnoseologie převedená do praxe. Pestalozziho Gessen označuje za kantovce. I on byl ovlivněn *Emilem* Rousseaua a s Kantem měli společný též religiózní moralismus. Byl stoupencem pracovní výchovy a jeho cílem bylo vychovat člověka samostatného a prospěšného. Sám zakládal útulky pro chudé děti, kde se jim zároveň dostávalo základního vzdělání.

Poslední osobností, které Gessen věnoval článek, je jeho krajan Lev Nikolajevič Tolstoj.³⁰ Stejně jako u Kanta a Pestalozziho nám Gessen načrtává spojnici mezi Tolstého přesvědčením a Rousseauovou filosofií, ačkoliv podle Gessena se spíš než o přímém vlivu dá v tomto případě hovořit o vnitřním souznění. Tolstého ideálem bylo „vzdělání života“, obvyklé vzdělání se mu zdálo příliš odtržené od denní reality a byl zastáncem svobody žáka bez omezování nebo donucování. Podle jeho názoru je skutečné vzdělání možné získat výhradně ve svobodných podmínkách.

Pracovní škola a daltonský plán

Poněkud stranou výše vymezených tematických skupin zůstává článek *Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton plan)*³¹ (*Idea pracovní školy a laboratorní (daltonský) plán*) uveřejněný již v roce 1923, který podobně jako některé předchozí články vznikl na základě Gessenovy přednášky, v tomto případě se jednalo o vystoupení v rámci Ruské pedagogické společnosti³² v Praze. Po jistou dobu byla hlavním tématem ruské pedagogiky tzv. „pracovní škola“, kterou by však podle Gessena měl brzy nahradit daltonský plán, jenž se těší popularitě především v anglosaských zemích.

Tento plán stojí na přesvědčení, že by se žákům měl zadat pouze objem látky, kterou je třeba za určité časové období zvládnout, nicméně pořadí a množství času strávené nad konkrétními problémy by bylo ponecháno na každém jednotlivci. To by mělo zabránit přizpůsobování výuky jakémusi „průměrnému“ žákovi, které v podstatě znemožňuje efektivní

²⁸ Pestalozzi, Johann Heinrich (1746–1827) – švýcarský humanistický pedagog

²⁹ Гессен, С. И. Иоганн Генрих Песталоцци. *Русская школа за рубежом*, 1926–27, 24, s. 611–630.

³⁰ Гессен, С. И. Толстой как педагог. *Русская школа за рубежом*, 1927–28, 29–30, s. 631–653.

³¹ Гессен, С. И. Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton Plan). *Русская школа за рубежом*, 1923, 5–6, s. 33–57.

³² Русское педагогическое общество (1931–1944) – fungovalo jako pedagogická sekce Ruské lidové univerzity (od r. 1934 přejmenované na Ruskou svobodnou univerzitu)

výuku jak pro žáky zvláště nadané, tak pro ty méně zdatné. Doslova Gessen tvrdí: „Забота об индивидуальности ученика отличает вообще Дальтонский план: преподавание должно приспособиться к индивидуальному складу учащегося, оно не должно быть впредь рассчитано на средний тип ученика. Поэтому все программы, издаваемые пропагандистами нового плана, имеют лишь примерное значение. Они должны видоизменяться не только в каждой школе, но и для каждого ученика принципиально они должны быть различны.“³³

S daltonským plánem se pojí i případný rozpad školní třídy ve prospěch individuálních potřeb jednotlivců, což je odpůrci tohoto systému kritizováno. Gessen se v článku snaží dokázat, že daltonský plán není v rozporu s předchozí strategií pracovní školy, neboť oba rozhodně odmítají tzv. pasivní školu, v níž žáci jen mechanicky opakuji to, co jim zadá učitel: „Оба они стремятся заменить эту старую схему школьной работы идеей труда, строящегося на начале целостности, оборотной стороной которого является начало личности, или индивидуальности.“³⁴ Hlavní cíl výuky pro ně spočívá v něčem jiném: „Обучение должно прежде всего приобщить учащегося к методу научного мышления, наставить его на путь, которым добывается знание.“³⁵ Daltonský plán navíc doplňuje pracovní školu v tom, co ona opomíná, např. v organizaci domácí přípravy. Zároveň ale Gessen zcela neodmítá školní třídu, existence alespoň trochu stálého kolektivu je podle něj žádoucí.

³³ Гессен, С. И. Идея трудовой школы и лабораторный план, cit. dílo, s. 51.

³⁴ Тамtéž, s. 56.

³⁵ Тамtéž, s. 52.

Další práce vydané v Československu

První Gessenova práce, kterou v rámci této kapitoly zmíním, byla vydána v Praze, avšak napsána je francouzsky. Jedná se o studii *L'Instruction publique en Russie Soviétique*, která byla vydána pod záštitou *Bureau pédagogique russe à l'étranger*¹, původně se však jedná o separát z časopisu *Monde slave*.² Již z názvu jasně vyplývá, že se v tomto textu Gessen tematicky znovu zaměřil na stav školství v Sovětském svazu, což bylo téma i několika jeho příspěvků napsaných pro časopis *Russkaja škola za rubežom*.

Obsah se do značné míry překrývá s články zmiňovanými výše, hodnotí prvních osm let sovětského školství a popisuje proměny, kterými za tu dobu prošlo. Opět charakterizuje první dvě fáze, anarcho-komunistickou a následující označenou jako absolutistickou. Podrobněji se zaměřuje na materiální a finanční stránku problému – Gessen v textu uvádí poměrně detailní údaje o stavu financování školství v Sovětském svazu a porovnává je se západními zeměmi, což poskytuje konkrétnější představu o tom, v jak neutěšeném stavu se sovětské školství nacházelo. Navíc uvádí i odpovídající údaje z dob předrevolučního Ruska, ze kterých zjevně vyplývá úpadek, kterým si ruské školství za relativně krátký časový úsek (necelých deset let) prošlo.

Gessen též zmiňuje, že ačkoliv byly v sovětském Rusku tendence určitým způsobem uchopit ideu školy jednotné a školy pracovní, k nimž má on sám pozitivní vztah, postupem času v praxi vždy došlo k deformaci původního přístupu a jeho přizpůsobení ideologickým potřebám vládnoucí vrstvy. Uvádí příklady, které poukazují na naprostou nesmyslnost vzdělávací koncepce, která nebrala v potaz žactvo a jeho reálné možnosti a schopnosti, protože sledovala především propagandistické účely a poskytnutí vzdělání ustoupilo důležitějšímu cíli – „naočkovat“ děti již v útlém věku marxismem. O tom, že tato politika přinesla katastrofální výsledky, co se vzdělanosti týká, již Gessen psal i v předcházejících článcích a připomíná to i tentokrát: „*Le peuple russe a dû payer cher pour que les dirigeants de la pédagogie communiste finissent par reconnaître eux-mêmes l'autonomie de l'école, l'impossibilité foncière de la transformer en un simple instrument de « propagande officielle du communisme »*.“³ Hovoří se o tristní úrovni znalostí absolventů hraničící v některých případech až s analfabetismem, což svědčí o naprostém selhání veškerých, obvykle navíc

¹ Русское педагогическое бюро по делам средней и низшей русской школы за границей (1923–1933) – organizace zaměřená na vzdělávání ruských žáků v emigraci

² Hessen, *L'Instruction Publique*, cit. dílo.

³ Tamtéž, s. 44.

do konce nedotažených školských reforem, o jejichž realizaci se sovětská vláda postupně pokoušela.

V závěrečné kapitole se Gessen vyjadřuje o počínající etapě „nové kulturní politiky“, která vykazuje tendence návratu k starému systému pasivní školy (ta se však čtenáři nejeví ve srovnání s výše popsaným stavem školství jako zdaleka nejhorší možnost). Jak sám Gessen tvrdí, do této chvíle sovětská pedagogika nevytvořila nic stabilního.

V roce 1929 vyšel sborník věnovaný Pavlu Nikolajeviči Miljukovovi, do nějž přispělo svými články několik osobností české vědy (J. Slavík⁴ a K. Krofta⁵), ale především osobnosti ruské emigrace.⁶ Svou práci ve sborníku publikoval i Gessen, jeho článek nese název *Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем* (*Krize demokracie a nejnovější vývoj školních systémů*).⁷

Jak již název napovídá, Gessen v tomto článku klade pojítka mezi demokratické zřízení a podobu jeho vzdělávacího systému, což je problematika, která dle jeho názoru nebyla doposud odpovídajícím způsobem prozkoumána. V první fázi se práce soustřeďuje na osobnost Condorceta⁸ a představu školství, která se odvíjí od jeho pojetí svobody. Gessen zde zdůrazňuje to, čím se Condorcet odlišuje od jiných liberálně smýšlejících osobností, a sice svou tezí, že svoboda není faktem, nýbrž možností, kterou lze rozvíjet vzděláním. Svobodu vnímá nikoliv jako něco ustrnulého, ale jako tvůrčí sílu či proces. Gessen v tomto ohledu s Condorcetem souhlasí, avšak zdůrazňuje důsledek, který Condorcetovi ještě unikál – tato teorie vylučuje absolutní rovnost jedinců, neboť ta vždy závisí na jejich konkrétních životních podmínkách: „Ибо, если свобода лица есть не готовый факт, а подлежащая развитию потенция или задание, то и равенство не может уже быть более однообразным механическим равенством перед одним и тем же законом, а должно пониматься как »равенство исходного пункта«, или равенство шансов для каждого (*equal chances for everybody*) [zdůr. S. I. Gessen], которое уже более не игнорирует многообразия жизненных условий, а напротив, считается с ними и даже вбирает их в себя, как свою материю.“⁹

⁴ Slavík, Jan (1885–1978) – český historik, publicista, ředitel Ruského zahraničního historického archivu (Русский заграничный исторический архив – РЗИА)

⁵ Krofta, Kamil (1876–1945) – český historik, diplomat

⁶ Сборник статей, посвященных Павлу Николаевичу Милюкову, cit. dílo.

⁷ Гессен, С. И. Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем. In: Сборник статей, посвященных Павлу Николаевичу Милюкову, cit. dílo, s. 57–86.

⁸ de Caritat, Marie Jean Antoine Nicolas, markýz de Condorcet (1743–1794) – osvícenský politik, matematik, girondista

⁹ Гессен, Кризис демократии, cit. dílo, s. 62

Condorcet rovněž rozvinul myšlenku jednotné školy, která by se dělila na čtyři stupně, z nichž by byly povinné první dva. Jak Gessen podotýká, Condorcet svůj plán nakonec nemohl realizovat, ale velmi podobným způsobem bylo na počátku 20. století organizováno školství v USA. Americká základní škola, která trvá 7–8 let, poskytuje více než jen základní vzdělání (čtení, psaní, počty), a zastává tedy v podstatě úlohu nejen prvního, ale zároveň i druhého povinného stupně, který zamýšlel Condorcet. Třetí stupeň amerického systému tvoří „high school“, střední škola, která trvá čtyři roky.

Gessen ovšem upozorňuje na problém, který se v rámci amerického školního systému vyskytl, a odkazuje na průzkum provedený Stanleyem Hallem¹⁰ v roce 1911. Podle zjištěných údajů povinnou osmiletou školní docházku úspěšně ukončilo pouze 25 % žáků ze všech, kteří do školy nastoupili. To jinými slovy znamená, že úplné základní vzdělání škola fakticky poskytla jen malému množství žáků. Toto zjištění vedlo k reformě školství, která změnila dosavadní systém 8 + 4 roky na 6 + 3 + 3 roky. Prostřední stupeň pojmenovaný „junior high school“ má za úkol pomoci žákům zjistit, v jakém odvětví najdou díky svým schopnostem nejlepší uplatnění, a výuka v rámci „senior high school“ má pak mít praktičtější charakter a dát možnost specializace za pomoci množství volitelných předmětů. Jak Gessen říká, nový systém (6 + 3 + 3) podle jeho názoru brzy získá v americkém školství většinu, což vnímá pozitivně, protože oproti starému (8 + 4) podporuje rovnost tím, že nabízí každému možnost vydat se cestou, která se pro něj nejlépe hodí, a připravit ho tak na budoucí profesní dráhu.

Právě v této cestě vidí Gessen způsob, jak lze pomoci demokratickému zřízení dostat se z krize: „«Дифференцирующий отбор» осуществляемый единой школой в ее современном понимании, видящий свою задачу не в создании только небольшой «элиты» наилучших, но в отведении каждого на наиболее пригодное для него место внутри народного целого, и тем самым действительно ставящий «настоящего человека на настоящее место», – это и есть единственное, что современная демократия может еще противопоставить ныне своим могильщикам.“¹¹

Gessen dále pokračuje podrobnějšími rozbory školních systémů ve Velké Británii a v Rakousku, nicméně závěr článku vyznívá zcela jasně – v rámci školy musí probíhat trojí diferenciaci. Na prvním stupni se jedná o diferenciaci krajovou, kdy je probíraná látka přizpůsobena prostředí, jež děti bezprostředně obklopuje. Na druhém stupni je to diferenciaci psychologická, která má pomoci určit schopnosti a vlohy žáků, a na třetím stupni pak

¹⁰ Hall, Granville Stanley (1846–1924) – americký psycholog, zakladatel pedagogické psychologie

¹¹ Гессен, Кризис демократии, cit. dílo, s. 70.

diferenciace profesní, která jim dovolí specializovat se s ohledem na budoucí profesi, aby pro ni byli náležitě připravení.

V kapitole věnované biografii S. I. Gessena byla zmíněna práce *Globální metoda či globální vyučování? Příspěvek k filosofii počátečního vyučování*¹², která vznikla během Gessenova pobytu v Československu, a dokonce byla napsána v češtině. Týká se problematiky, o které pojednávalo již několik zde zmiňovaných článků, a sice předškolního vzdělávání.

Na počátku se Gessen obecněji věnuje metodice vyučování. Připomíná, že výuce v 19. století vládl tzv. herbartismus, jenž má kořeny u J. H. Pestalozziho, který se pokoušel nalézt univerzální metodu, pomocí které by se dalo vyučovat. Ačkoliv sám Pestalozzi později od tohoto hledání ustoupil, myšlenka na mechanizaci výuky se zachovala díky jeho žákům a v modifikované podobě ji němečtí teoretikové, především pak J. F. Herbart¹³, plošně prosadili ve školství. Gessen vnímá tento pedagogismus, který mechanizuje celý proces výuky a který se tento proces snaží svázat několika univerzálně platnými pravidly, jednoznačně negativně. Ačkoliv připouští, že měl v rámci konstituování školy své opodstatnění, považuje jej za přežitek. Proto není zastáncem ani experimentální pedagogiky, již považuje za pokračování pedagogismu a o jejímž přístupu k úkolu výuky se vyjadřuje následovně: „*Dítě existuje pro ně pouze jako psycho-fysiologický organismus, takže úkolem pedagogiky jest, aby experimentálním zkoumáním určila ony technické návody, které dovedou co „nejekonomičtějším“, t. j. co nejsnadnějším a nejrychlejším způsobem podati dítěti souhrn hotových vědomostí nebo určitých návyků.*“¹⁴ Z těchto slov lze jasně pochopit, co Gessen považuje v případě experimentální pedagogiky za největší negativum – odtažitost ve vztahu k dítěti, jistou bezohlednost vůči individuálním potřebám jednotlivce, v podstatě i degradaci učebního procesu na něco, s čím není možné ztrácet více času, než je nezbytně nutné.

Po teoretickém úvodu se pozornost přesunuje k čistě praktické otázce, a sice výuce čtení a psaní. Podle Gessenova názoru byly všechny možné metody již objeveny, což, jak nám autor připomíná, prohlásil ve svých člancích o pedagogice už L. N. Tolstoj, a jakákoliv „nová“ metoda je pouhou variací na metody již dříve známé. Zároveň podotýká, že nevýhodou všech metod je jejich přílišná mechanizace procesu čtení a odtrženost

¹² Hessen, *Globální metoda či globální vyučování?*, cit. dílo.

¹³ Herbart, Johann Friedrich (1776–1841) – německý filosof, psycholog a pedagog, zakladatel vědecké pedagogiky

¹⁴ Hessen, *Globální metoda či globální vyučování?*, cit. dílo, s. 6.

od významu slov. Globální metoda, která má tento nedostatek odstranit, není v pravém slova smyslu metodou, spíše změnou celého systému výuky čtení a psaní.

Globální metoda je dílem O. Decrolyho¹⁵, který částečně staví na přístupu Marie Montessori, ale napravuje některé nedostatky, které v sobě nese její systém – nebere dítě jako čistě biologický organismus, ale uvědomuje si, že jde o sociální bytost. Tam, kde Montessori zcela ignoruje dětskou fantazii, Decroly tuto fantazii bere v potaz, ale podle Gessenova názoru stále nedoceňuje její skutečný význam. A jeho přístup oplývá i některými dalšími vadami: „*Nevidí, že sociální vrstva není poslední, že se k ní připojuje vrstva toho, čemu Hegel říkal „objektivní duch“ a moderní filosofie „kulturní hodnoty“ nebo „kulturní tradice“, a že úkolem vzdělání je „zařadit“ žáka také do vědy, umění, práva, hospodářství a jiných forem tohoto kulturního podání.*“¹⁶ Příčina zanedbání sociální stránky u Montessori a kulturní stránky u Decrolyho tkví podle Gessena v tom, že oba dva, původním povoláním lékaři, vycházeli při tvorbě svých systémů z práce s postiženými dětmi.

Z pohledu globálního vyučování přestává být výuka čtení a psaní odtržená od všech ostatních dovedností. Globální metoda je zasazuje do širšího rámce jazykového vyučování, které postupuje od schopnosti řeči přes psaní až ke čtení. Jinými slovy – děti se nejprve musí naučit vyjadřovat své myšlenky slovně, poté písemně, a teprve když si osvojí tyto dovednosti, má smysl učit je číst. S tím souvisí i Gessenova kritika metody Montessori – v jejích zařízeních se sice děti zvládnou naučit psát ještě v předškolním věku, ovládají psaní jako fyzickou činnost, ale samy vlastně nemají co říci, protože jejich duševní vývoj ještě nedosahuje odpovídající úrovně. Na předčasnost ostatně upozorňoval již J. J. Rousseau, jak nám Gessen připomíná, který tvrdil, že předčasná výuka čemukoliv vede pouze k mechanizaci daného úkonu (a mechanizace je příznakem výše kritizovaného pedagogismu).

Ke změně ve strategii výuky čtení a psaní podle Gessena musí dojít pomocí reformy pedagogického vzdělávání obecně, moderní pedagogika podle něj vyžaduje celistvý přístup. Zároveň by neměl být učitel zahlcen byrokratickými povinnostmi, aby mohl náležitou pozornost věnovat tvořivému úsilí, které globální vyučování od pedagoga vyžaduje.

V roce 1937 vyšel v češtině sborník *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie*, který v sobě zahrnuje celkem devět kapitol (původně devět samostatných Gessenových článků), jež spojuje problematika světonázoru či ideologie a jejich vlivu na

¹⁵ Decroly, Ovide (1871–1932) – belgický lékař, defektolog, pedagog

¹⁶ Hessen, Globální metoda či globální vyučování?, cit. dílo, s. 20.

pedagogiku.¹⁷ Články vznikly ve 30. letech a do češtiny byly přeloženy ze tří jazyků – ruštiny, polštiny a němčiny. V knize se mimo jiné objevují také překlady dvou článků – jedná se konkrétně o druhý článek *Světový názor a pedagogika* a čtvrtý článek *Pojem a mravní cíl výchovy* – kterým se blíže nebudu věnovat v této části, ale až v kapitole *Výběr z kratších textů S. I. Gessena*.

V první kapitole se autor zabývá základní otázkou, a to co se vlastně rozumí pojmem světonázor. Tento pojem charakterizuje jako celistvé stanovisko subjektu vůči světu, který usiluje o aktivní podíl na vytváření jsoucna. Uvádí tezi W. Diltheyho¹⁸, který rozdělil světonázor do tří možných skupin, jimiž jsou naturalismus, objektivní idealismus a dualistický idealismus svobody. Gessen však toto dělení odmítá jako příliš abstraktní a domnívá se, že jej nelze uplatnit, neboť konkrétní světonázor vždy vychází z dané dějinné situace. Následně vymezuje rozdíly mezi světonázorem a filosofií – světonázor podle něj považuje svět za svým způsobem uzavřený a nepřipouštějící si své nevědění, na rozdíl od filosofie. Ta se v rámci svého systému snaží najít odpovídající místo pro různé světonázory: „*Filosofie neustane, dokud nevykáže cizím světovým názorům místo v svém vlastním systému a dokud nepojme v sebe jejich problematiku, alespoň tím, že vysvětlí nicotnost některých problémů.*“¹⁹ V závěru kapitoly Gessen ještě upozorňuje na nebezpečí zvrhnutí se světonázoru v ideologii, která upouští od původních cílů, jako jsou mravnost či spravedlnost, a usiluje již pouze o moc, nadvládu a vlastní úspěch.

Třetí článek, *Problém autonomie vzdělání*, pojednává o autonomii školství, která bývá podryvána buď jejím popíráním či pojmáním existence školy jako něčeho zcela uzavřeného. Během 19. století se školství obecně nacházelo pod neustálou nadvládou státu, církve nebo ekonomických činitelů. Výše zmiňovaný Condorcet zastával názor, že školství by mělo být vedle moci zákonodárné, výkonné a soudní jakousi čtvrtou nezávislou mocí a především by mělo být za všech okolností nezávislé na politickém životě a na církvi. Podle Condorceta by školství mělo podléhat jedině vědě, nicméně v praxi bylo možné o této variantě hovořit pouze v případě univerzit, vliv vědy na školství obecně nebyl exkluzivní. Gessen tak dochází k myšlence, že pokusy o naprosté potlačení autonomie školství skončily v historii neúspěšně, stejně tak jako pokusy o dokázání jeho autonomie ve smyslu neutrality (která navíc vede k odtržení školství od reálného života). V této otázce dochází Gessen ke shodě

¹⁷ Hessen, Světový názor a pedagogika, cit. dílo.

¹⁸ Dilthey, Wilhelm (1833–1911) – německý filosof, zastával relativistické postoje

¹⁹ Hessen, Světový názor a pedagogika, cit. dílo, s. 21.

s G. Kerschensteinerem²⁰, že autonomii školství je třeba pojímat jako relativní: „...a to nejen proto, že tato autonomie musí ve skutečnosti vždy zůstat omezena, nýbrž proto, že je svou podstatou dynamická, protože se projevuje smiřováním protikladů, které nemají být jen »odstraněny«, nýbrž zároveň i »uchovány«...“²¹

V páté kapitole se Gessen věnuje dvěma typům státní výchovy, které se odvíjejí od samotného pojetí státu. První z nich odvozuje stát od jeho moci, která má právo zasahovat do každé oblasti života občanů: „*Stát, pokládáný za prvotní skutečnost, touží stále po zvětšení své síly, rozšíření své moci, což jest nejvyšším přirozeným zákonem jeho bytí. S tohoto hlediska boj o rozšíření moci jest nejvyšším smyslem a hlavním obsahem celého historického procesu, jako mocenská politika jest nejvyšším motivem počínání státu.*“²² Z tohoto pojetí se pak odvozuje státní výchova ideologií, jejímž hlavním cílem je vychovat z obyvatelstva za pomoci propagandy poslušnou masu. Tento typ výchovy tak pochopitelně nivelizuje jakoukoliv individualitu člověka.

Druhé pojetí státu jej vnímá především jako právní řád, jehož úkolem je ochrana osobní svobody a poskytnutí podmínek nezbytných pro kulturní tvořivost. Ve státu tohoto typu se realizuje výchova právní, která vede člověka k solidaritě a spolupráci, učí jej být občanem. Tento typ Gessen hodnotí jako dlouhodobější – státní celky si obvykle projdou etapou mocenskou a ve chvíli, kdy jsou zkonsolidovány, přecházejí do etapy právní. Gessen zároveň podotýká, že právní výchova v sobě může zahrnovat i výchovu ideologickou, avšak opačně to říci nelze.

Kapitola *Původ a osud evropské tradice všeobecného vzdělání* mapuje proměny evropského školství 19. a počátku 20. století. Podrobněji hovoří o novohumanismu a jeho pojetí vzdělání, které pramení v sebevzdělávání, zapojení žáka do kulturní tradice a zpřístupnění pramenů kultury. Situaci na jednotlivých stupních školství líčí následovně – obecná škola byla brána v podstatě jako škola pracujícího lidu, střední škola měla poskytnout odborné vzdělání a připravit k výkonu budoucího povolání a vysoká škola v dané době umožňovala studentům získat vzdělání především literárního a filologického rázu. Zvrat nastal v polovině století s příchodem Herbartem prosazovaného směru pedagogiky, který Gessen hodnotí negativně. Postupně podle něj došlo k proměně všeobecného vzdělání ve vzdělání encyklopedické, „...v němž všeobecnost byla chápána jako pokud možno úplné

²⁰ Kerschensteiner, Georg (1854–1932) – německý pedagog, představitel reformní pedagogiky, zakladatel pracovní školy

²¹ Hessen, Světový názor a pedagogika, cit. dílo, s. 80.

²² Tamtéž, s. 102.

*množství mechanicky k sobě přiřazených vědomostí.*²³ Na počátku 20. století se odehrává další změna, a to s nástupem demokratického liberalismu, který hlásá maximum vzdělání pro každého jedince podle jeho individuálních zájmů a schopností. Obecně je patrné stírání rozdílů mezi jednotlivými typy škol, přizpůsobování škol žákům a podpora nadaných jedinců. Gessen jednoznačně zastává názor, že základy novohumanistického školství by měly v pedagogické praxi zůstat přítomné, ale v závislosti na soudobých podmínkách by měly být aktualizovány.

Následující část, nazvaná *Školství a hospodářství*, se zabývá prakticky orientovanými školami a praktickou výchovou. Až do 18. století byly znalosti nezbytné pro hospodářství získávány mimoškolně, teprve 18. století, jak Gessen uvádí, přineslo vznik škol zaměřených na danou problematiku následovaný zakládáním četných technických škol ve století devatenáctém. Hospodářská výchova na počátku 20. století ve vyspělých zemích však přináší zcela novou roli: „*Hospodářská výchova obsahuje tři hlavní úkoly: výchovu výrobce, výchovu sociálního činitele a výchovu spotřebitele. A hle, všechny tyto úkoly zároveň vyžadují i výchovy osobnosti člověka, čili jinými slovy „všeobecného vzdělání“, s nímž hospodářská výchova má být spojena co nejtěsněji.*“²⁴ Nemá tím však na mysli závislost školství na hospodářství samém, to bylo v zemích jako USA, Anglie či Německo prokázáno jako faktor zcela nežádoucí – na rozdíl od experimentů v SSSR, které se snažily v podstatě dosáhnout rozplynutí školství v hospodářské výrobě. Hospodářská výchova by měla být syntézou odborného a všeobecného vzdělání.

V kapitole *Zásada struktury v pedagogice* Gessen poukazuje na vzestup strukturalismu v literární vědě a tvrdí, že strukturalismus se prosazuje rovněž v pedagogice. Staví proti sobě školu trpnou, v níž žáci jen mechanicky opakují vzor, a školu aktivní, kde má každý jednatel vlastní úkol, jehož splnění je však nezbytné pro dosažení cíle společného všem. Dále zmiňuje Condorcetovo přesvědčení, že škola by měla být autonomní. Na toto tvrzení však Gessen namítá, že naprostá autonomie s sebou nese nebezpečí přerodu v autarkii (soběstačnost), on sám je zastáncem názoru, že sociální činitele by neměly být od školství zcela odděleny, naopak by se na jeho utváření měly přirozeně podílet.

Poslední kapitola nazvaná *Zásada celistvosti čili totality v pedagogice* čtenáři vysvětluje, jaké je Gessenovo pojetí celistvosti v pedagogice. Předně zde autor říká, že požadavek celistvosti, který je v této době aktuální, přinesli do oblasti pedagogiky již novohumanisté, respektive již J. J. Rousseau. Cestu k celistvosti spatřuje v systému aktivní

²³ Tamtéž, s. 123.

²⁴ Tamtéž, s. 144–145.

školy, která vede žáky skrze individuální zadání k práci na společném cíli. Celistvost se týká též školního systému jako celku, Gessen totiž spatřuje jeho celistvost v mnohosti složek, školní systém by v sobě měl podle jeho přesvědčení zahrnovat veškeré složky společnosti.

Filosofické základy pedagogiky

Práce *Основы педагогики (Základy pedagogiky)* je nejrozsáhlejším dílem S. I. Gessena a v průběhu let vyšla v mnoha překladech a v několika textových verzích. Vůbec poprvé byla vydána v roce 1923 v Berlíně¹, první vydání v Rusku, které vychází z původního berlínského, však spatřilo světlo světa teprve v 90. letech.²

V předmluvě k prvnímu vydání svého spisu Gessen hovoří o tom, že kniha je založena na přednáškách, které vedl v době svého působení v Tomsku. Toto období hodnotí jako velmi podnětné a vyjadřuje se pozitivně o přednášejících i posluchačích, kteří se v dané době a na daném místě sešli.³ Důležité je rovněž autorovo sdělení, že *Základy pedagogiky* byly původně zamýšleny jako první část rozsáhlejšího pedagogického díla: „*Правда, задача философской педагогики выполнена в этой книге лишь наполовину: в ней изложены мною только прикладная этика и философия права и прикладная логика. Постольку она представляет собою только первый том системы научной педагогики, который должен быть дополнен со временем изложением философских начал художественного, хозяйственного и религиозного образования.*“⁴ Další části, které Gessen zamýšlel, však nikdy nevyšly.

Českou verzi nazvanou *Filosofické základy pedagogiky*⁵ sám Gessen ve srovnání s ostatními hodnotí následovně: „*Ze všech ostatních jejích vydání odpovídá toto nejvíce dnešním názorům autorovým.*“⁶ Z pohledu českých badatelů lze jistě označit toto tvrzení za potěšující, neboť české vydání je v předmluvě autorem označeno za nejaktuálněji přepracované a doplněné. I proto jej upřednostním před jinými verzemi jako tu, o níž se budu v této kapitole opírat. Jako relevantní a spolehlivou ji lze považovat i z toho důvodu, že se na překladu rukopisu z ruštiny do češtiny podílel Jan Patočka⁷, což lze považovat za záruku terminologické přesnosti.⁸

Při porovnání obsahu české a ruské verze je patrné, že se autor v pozdějším vydání rozhodl pro poněkud jednodušší členění. Původně byla kniha rozdělena na úvod, dvě hlavní

¹ Гессен, Основы педагогики (1923), cit. dílo.

² Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва 1995.

³ Tamtéž, s. 19–20.

⁴ Tamtéž, s. 20.

⁵ Hessen, Filosofické základy pedagogiky, cit. dílo.

⁶ Tamtéž, s. iv.

⁷ Tamtéž.

⁸ K problematice překladu filosofických textů se ve svém článku vyjadřuje též Vladimír Goněc: „*Kvalitním překladatelem filozofických děl může být jen filozof. Pro překlady děl ruských filozofů pro česká vydání musíme na prvním místě uvést Jana Patočku.*“ (Goněc, Ruská exilová filozofie..., cit. dílo, s. 174–185)

části a závěr, které dohromady zahrnovaly čtrnáct jednotlivých kapitol knihy, a ty se dále dělily na podkapitoly. V české verzi se však upustilo od explicitního dělení na části a zachovány zůstaly pouze kapitoly s podkapitolami, uvnitř kterých došlo spíše k drobnějším změnám než k zásadnímu přepracování celé koncepce knihy.

Uspořádání je přehledné a systematické, z pohledu čtenáře obeznámeného s Gessenovými kratšími pracemi a články je kniha jejich syntézou, zahrnuje v podstatě všechna témata, kterým se Gessen jinak zvláště věnuje ve svých kratších textech. Tematické rozpětí zahrnuje všechny úrovně vzdělání – od předškolního věku až po univerzitní studium – a samostatné kapitoly věnuje rovněž mimoškolnímu vzdělání, národnímu vzdělání a tělesné výchově. Související bibliografie je uvedena v závěru každé kapitoly, „...aby čtenář zvědavý nebo kriticky naladěný mohl případně sám prozkoumati správnost autorovy argumentace“, jak Gessen píše v předmluvě.⁹

V úvodu se autor podrobně zaměřuje na vztah filosofie a pedagogiky, jež jsou podle jeho názoru nesporně spjaty a představují teoretickou a praktickou část jednoho a téhož (a poukazuje na to, že podobné stanovisko zastává např. i J. Dewey). Připouští, že na formování pedagogiky má vliv rovněž vývoj psychologie a fyziologie, přesto však na první místo staví jednoznačně filosofii. Dává rovnítko mezi vzdělání a kulturou, ovšem v tomto ohledu naráží na problematickou oblast, a sice učení J. J. Rousseaua a L. N. Tolstého. Ačkoliv jejich pedagogické učení pokládá za nesporně přínosné, u obou se setkává s popíráním kultury, které je v rozporu s jeho předchozím tvrzením: „*Je-li problém vzdělání problémem kultury, vede samozřejmě popírání kultury, související s popíráním dějin, k popření vzdělávání.*“¹⁰ Proto je první kapitola věnována právě těmto dvěma osobnostem a problematice odmítnutí kultury v jejich pojetí.

Rousseau je ve svých dílech naladěn zcela proti kultuře, kterou vnímá jako vyumělkovanou, jako vládu mechaničnosti a tedy škodlivou pro svobodu člověka. Podle Gessenových slov je v Rousseauově výkladu kultura následkem rozumovosti, a z toho vychází i jeho další přesvědčení: „*Proto je Rousseauův protest proti kultuře především protestem proti jednostranné vládě rozumu. Rousseau jest intuitivistou.*“¹¹ Z jeho hlediska je tedy ideální, aby veškerý vývoj jedince probíhal mimo (z Rousseauova pohledu) škodlivý dosah kultury.

⁹ Hessen, Filosofické základy pedagogiky, cit. dílo, s. iv.

¹⁰ Tamtéž, s. 12.

¹¹ Tamtéž, s. 13.

Rousseau je dále charakterizován jako zastánce negativní výchovy, která je založená na tom, že učitel svému svěřenci žádné znalosti ani dovednosti nevnucuje, ale vyčkává, dokud žák sám nedozraje a nezačne se jich dožadovat. Posléze však odkrývá, že „samostatné“ aktivity žáka jsou ve skutečnosti vždy vyvolány nenápadnou manipulací ze strany učitele a že svoboda dítěte je domnělá, založená na tom, že si neuvědomuje svou podřízenost učiteli. V souvislosti s tím si Gessen klade otázku: „*Leč není nejhorším druhem poroby ta, již si její oběť sama ani neuvědomuje?*“¹² Podle jeho názoru výsledkem této strategie bude neschopnost jedince obstát v podmínkách skutečného života.

Následně se Gessen zaměřuje na pedagogiku L. N. Tolstého, který na rozdíl od Rousseaua uváděl své představy do praxe. Dosavadní vzdělávací praxe byla z Tolstého pohledu odtržená od života, a právě tento nedostatek se ve své škole v Jasné Poljaně snažil odstranit. Umožňoval dětem vybírat si svobodně z toho, co samy považovaly za důležité a užitečné, zrušil pevný rozvrh hodin a také tresty. Gessen však poukazuje na to, že přes nesporné pozitivní výsledky tohoto systému nedosáhl Tolstoj u žáků toho, aby byli v pravém slova smyslu svobodní, avšak organizované donucení bylo nahrazeno neorganizovaným, kdy se děti nechovaly podle vlastní vůle, nýbrž automaticky přebíraly vzorce chování dospělých, kterého byly svědky.

Gessen se proto zamýšlí nad příčinou neúspěchu Rousseaua i Tolstého a dochází k závěru, že je třeba vychovat svěřence takovým způsobem, aby byl schopen zbavit se jakéhokoli elementu donucení v životě sám.

V kapitole druhé Gessen vymezuje některé pojmy, které jsou pro následující text zásadní. Staví proti sobě disciplínu, založenou na osobní vůli, a drezuru jako její zvrhlou formu. Podobným způsobem vnímá i vztah mezi svobodou a zvůli. Svobodu považuje za cíl, o jehož dosažení se má člověk snažit, ačkoliv připouští, že je v absolutní podobě pravděpodobně nedosažitelná. Svobodné činy podle Gessena představují projevení vlastní osobnosti.

Další pojem, kterému věnuje pozornost, je individualita. Podmínkou pro dosažení individuality a zformování vlastní osobnosti je práce, která je v rámci společného úsilí o vytváření něčeho nadosobního nenahraditelná. Gessen dochází k tomu, co je společným jmenovatelem učení Rousseaua i Tolstého – je třeba, aby se osobnost rozvíjela tempem, které odpovídá tempu vývoje kultury, pak může jednat svobodně. V opačném případě je nevyhnutelné, že člověk začne přebírat cizí vzorce chování, což je z jejich pohledu nežádoucí.

¹² Tamtéž, s. 21.

Právě v takovém případě doporučovali Rousseau a Tolstoj nápravu v podobě návratu k původnímu prostředí a původní kultuře. Svoboda a mravní úroveň jedince jsou přímo závislé na vzájemném poměru síly osobnosti a kultury, která jedince obklopuje. Úkolem mravní výchovy je rozvinout v člověku svobodu, potažmo tedy individualitu a odstranit vnitřní donucení.

Třetí kapitola je již věnována předškolnímu stupni. Zde jsou pro Gessena důležité tři pojmy, a sice anomie, heteronomie a autonomie. „Člověk se rodí jako bytost anomní, aby se rozvinul v bytost autonomní, projde stadiem heteronomie,“ říká Gessen.¹³ Anomní fázi je myšlena počáteční etapa vývoje člověka, kdy si jedinec neuvědomuje existenci pravidel a zákonů kromě zákonů přírodních. Aktivita typická pro toto období, dětská hra, je tedy také ve svém základu anomní činností. Nehledě na to, že hra nesleduje skutečný cíl, jsou v ní podle Gessena již přítomné kořeny budoucí činnosti-práce, a právě proto by jí měla být ze strany pedagoga věnována náležitá pozornost. Za zvláště důležité považuje vytyčení cíle (ač fantazijního), neboť právě tento moment má smysl jako příprava pro budoucí práci (plnění úkolu k dosažení reálného vytyčeného cíle).

V souvislosti s organizací hry Gessen následně zařazuje charakteristiku dvou již známých systémů, Fröbela a Montessori, jakožto dvou protikladů. Fröbelův přístup Gessen hodnotí jako až příliš obrazný a hrozí u něj nebezpečí, že děti nebudou připravené na skutečný život a přechod do školy. Montessori naopak dbá především na rozvíjení fyzických schopností, opomíjí dětskou tvořivost a nebezpečí je přímo opačné než u Fröbela – předčasný přechod dítěte k práci. Ideální řešení předškolní výchovy Gessen vidí v jakési „zlaté střední cestě“ mezi těmito dvěma systémy: „...*theoretickým základem tohoto nového systému nesmí být ani abstraktní idealismus ani naturalismus, nýbrž konkrétní idealismus, který činí rovnou měrou záležitostí požadavků filosofie i požadavků přírodní vědy, zůstávající ovšem ve svých mezích. Prakticky musí ona syntetická soustava zařadit didaktický materiál Montessoriové do fröbelovské hry oživené obrazností, aby tak byla obraznost vedena ke skutečnosti a dítěti byla dána možnost překonat ji aktivně a postoupit ze stupně hry na vyšší stupeň práce.*“¹⁴

S nástupem dítěte do školy dochází k přechodu od anomie k heteronomii, dítě se musí naučit podřídit společnému zákonu. Hlavní cíle pro toto období vidí Gessen ve vytvoření právního citění a vědomí pospolitosti. Důležitá je podle něj individualizace úkolů, které jsou dětem zadávány, a umožnění dosažení cíle kreativní cestou.

¹³ Tamtéž, s. 51.

¹⁴ Tamtéž, s. 79–80.

Zároveň Gessen proti sobě staví dvě formy, školu pracovní a školu pasivní. Je zřejmé, čeho Gessen není stoupencem – školy pasivní, která je založená na mechanickém opakování jednotného vzoru všemi žáky, hodnotí negativně. Jeho ideálem je škola pracovní, v níž má kolektiv zadaný hlavní cíl, na jehož dosažení se individuálními dílčími úkoly podílí každý žák zvlášť: „*Jako výsledek této společné práce třídy o téže úloze vzniká společný produkt práce, cosi nového, co dosud neexistovalo. V procesu této společné práce úsilí jednoho žáka nejde rovnoběžně s úsilím druhého, nýbrž úsilí se doplňují navzájem, takže každý žák ve společné práci třídy zaujímá své určité místo, stává se nenahraditelným, t. j. individuálním členem celku jej zahrnujícího.*“¹⁵

Následně Gessen zaměřuje pozornost na problematiku autority. Již v předchozí kapitole bylo naznačeno, že cílem tohoto stupně školy je rovněž obeznámit žáky s poslušností zákonům. Podle Gessena je zcela zásadní, aby děti pochopily, že pravidla nejsou výplodem nálady učitele, ale že jsou objektivně platná a závazná jak pro třídu, tak pro pedagoga. Případné prohřešky proti pravidlům by měly být nejprve objektivně posouzeny a trest by měl následovat jako jejich logický důsledek, nikoliv jako akt bezprostřední msty za špatné chování. Gessen se staví proti trestům fyzickým i psychickým, vhodné mu nepřipadají ani mechanické úkoly typu mnohonásobného opisování vět. Trest (třeba i mírný), který bude mít odpovídající nápravný efekt, musí být založen na vzájemné důvěře žáka a učitele.

Nabízí se ještě varianta žakovského soudu, avšak k němu se Gessen staví obezřetně, podle jeho názoru je možné s tímto systémem počítat až na vyšších stupních a rozhodně pod dohledem vyučujícího.

V další kapitole autor dočasně opouští téma samotné výuky a blíže se zamýšlí nad školstvím a jeho strukturou. Zajímá ho poměr školy a státu a jeho vlivu na faktickou podobu výuky. Absolutistická moc nad školstvím je z pohledu Gessena jednoznačně negativní variantou a spatřuje v ní přímý důsledek vzniku školy pasivní, jehož výuka je ustrnulá a spočívá v neustálém bezmyšlenkovitém opakování zadaného vzoru. Podle Gessena je vhodné, aby školy měly jistou míru autonomie, v podstatě navrhuje obdobný systém, jaký by měl panovat i při výuce – stát může vytyčit cíl, kterého má škola dosáhnout, ale konkrétní provedení je již ponecháno na instituci samé. Tímto způsobem lze teoreticky charakterizovat i vztah státu a univerzity, avšak Gessen upozorňuje, že v praxi situace není zdaleka ideální. Univerzity se musí podřídit vůli státu (případně také církve), který od nich žádá produkci určitého množství pracovní síly pro konkrétní obory. Tento tlak je o to vyšší, o co praktičtější je oborové zaměření dané univerzity. Co se týče škol soukromých, podle Gessena je nezbytné,

¹⁵ Tamtéž, s. 93–94.

aby rovněž musely povinně dodržovat pravidla stanovená státem, aby se zabránilo snižování úrovně výuky.

Jak je již zřejmé z předchozích kapitol, Gessen je stoupencem jednotné, avšak diferencované školy. Tomuto tématu se věnuje i ve *Filosofických základech pedagogiky*. Jím navrhované dělení školních stupňů je následující: tzv. příprava pro děti ve věku 6–7 let, která představuje přechod od předškolního stupně ke klasické škole; první stupeň pro žáky od sedmi do jedenácti let; druhý stupeň od dvanácti do čtrnácti; třetí stupeň (škola pokračovací, odborná či akademická) od patnácti let do osmnácti. Takové dělení podle Gessena odpovídajícím způsobem odráží jednotlivé etapy psychického vývoje jedince. Pro tento systém je samozřejmostí povinná školní docházka až do osmnácti let věku. Následně je pochopitelně zmíněna i trojí diferenciacie, o níž byla řeč již výše – na prvním stupni podle regionálních specifik, na druhém stupni podle rozumových schopností dítěte a na třetím v závislosti na předpokládaném profesním zaměření. Přínos tohoto systému vidí Gessen následovně: „*Rovnocennost vyučování znamená stejnou dobrou kvalitu vyučování, odpovídajícího vzdělávacím potřebám jednotlivce, nikoliv stejnou kvantitu či stejný obsah vyučování.*“¹⁶

Do středu autorova zájmu se dostává rovněž mimoškolní vzdělání neboli lidová výchova. Za součást vzdělání je považováno cestování, obeznámení se s různými prostředními a novými způsoby života. Zároveň ke vzdělávacím prostředkům náleží také knihovna, neboť knihovníkům Gessen rovněž přisuzuje vzdělávací roli, protože se případným výběrem knih a jejich následným doporučením podílejí na vzdělání čtenáře. V tomto směru si je však vědom problémů, a sice poptávky čtenářů spíše po masovější literatuře, což ovšem vnímá jako chybu. Podle Gessena by měl člověk i volný čas trávit takovým způsobem, aby jeho aktivity přispívaly k dalšímu osobnímu rozvoji.

Poté se těžiště autorova zájmu přesouvá na půdu akademickou, přesněji k vědeckému vzdělání a vědeckým hodnotám. Na těch by se dle Gessenova názoru měli určitým způsobem podílet všichni jedinci, nehledě na to, zda jsou přímo vědeckými pracovníky či nikoliv. Je třeba jedince přivést k vědecké činnosti, a na tom má zásadní podíl pedagog. Ten by v souladu s vědeckou metodou neměl podávat žákům striktně oddělené poznatky, ale měl by je dávat do souvislostí a poukazovat na systém, který se za nimi skrývá.

Tímto způsobem by měl ve svých svěřencích podnítit samostatné myšlení a ukázat jim způsob, jak mohou k závěrům docházet vlastní cestou. Jako primární cíl celé výuky tedy nevnímá předání konkrétních informací od učitele k žákovi, ale kultivaci jeho intelektu a

¹⁶ Tamtéž, s. 160.

osvojení si způsobu, jak lze řešit otázky, přímo jej k tomu motivovat. Za jeden z hlavních přínosů školy pak Gessen považuje osobu učitele, protože je to právě on, kdo může vzbudit v člověku zájem o předmět a přimět jej k aktivitě: „*Ovládnouti metodu vědeckého poznání lze jen tím, že ji pozorujeme prostřed živé práce. Metodu nelze tradovati prostřednictvím knih, nýbrž jen duševní „nákazou“, bezprostředním předáváním od člověka k člověku.*“¹⁷

Dále se Gessen věnuje samotným předmětům výuky, jednotlivým vědám a jejich klasifikaci. Uvádí, že základní dělení je na typ monistický nebo pluralistický. Monistické hledisko považuje vědeckou metodu vůči všem vědám za totožnou, vědy od sebe odděluje na základě jejich konkrétnosti nebo předmětu zkoumání. Do této kategorie řadí systémy Platóna, A. Comta či H. Spencera. Pluralistické hledisko odlišuje několik směrů bádání v závislosti na tom, jaký je předmět intence jednotlivých věd, což označuje za typické pro moderní klasifikace. Podle nich se vědy řadí v závislosti na míře obecnosti abstrakce od skutečnosti – na první místo staví matematiku, jíž přisuzuje nejvyšší míru obecnosti, jako poslední uvádí sociologii.

Základních větví pluralitní klasifikace je celkem pět, a sice přírodovědecká, matematická, historická, filologická a filosofická. Poněkud stranou stojí např. teologie, právní věda a ekonomie, které podle Gessena nelze jednoznačně zařadit k jedné konkrétní vědecké metodě. Gessen se domnívá, že vzdělávací systém je povinen udržovat v aktivitě všech pět výše zmíněných metod, aby byla zajištěna komplexnost a všestrannost vědeckého vzdělání: „*Nenalezne-li některá ze základních větví vědecké metody místa v osnovách škol poskytujících všeobecné vzdělání, vyplývá z toho, že se jednotlivému žákovi nedostane úplné kultury rozumu a vzhledem k velikému praktickému významu, který pro život má každý ze základních směrů poznání, bude omezením jeho možností jakožto praktického činitele.*“¹⁸

Následující kapitoly se již zaměřují na vědecké vzdělání jako takové, které Gessen dělí na tři stupně, tři „běhy“. První označuje jako běh epizodický a výuka v této fázi by měla vycházet z bezprostředního okolí dítěte, z prostředí jemu známého, z nichž bude patrný praktický význam. Předpokladem pro úspěšnost je fakt, že žák bude v momentě výuky už gramotný a dostatečně rozvinutý, což je úkolem předcházející přípravné a elementární školy. Epizoda v názvu fáze značí jednotlivé epizody či poznatky, které mají být předem vybrány a žákům vyloženy tak, aby mezi nimi byl následně patrný systém. Vnucenou systematizaci však Gessen v daném úseku považuje ještě za předčasnou, žák k ní musí postupem času dojít sám, musí si postupně uvědomit společné prvky, které dané věci spojují. Je rovněž nezbytné,

¹⁷ Tamtéž, s. 216.

¹⁸ Tamtéž, s. 251

aby výuka v této fázi byla názorná v duchu Komenského, ale takovým způsobem, aby zaktivizovala mysl samotného žáka.

Po běhu epizodickém následuje v Gessenově systému běh systematický. V této fázi má dojít k utřídění a systematizaci poznatků, musí být zjevné souvislosti. Je žádoucí, aby žáci na základě již získaných znalostí byli schopni tyto souvislosti vyvozovat sami, což je příprava pro budoucí vědecké myšlení. Zároveň je důležité zdůraznit, že se nejedná o systém neměnný, ale naopak o neustále se vyvíjející, kde je možné objevovat stále nové a neprobádané věci, na které se lze zaměřit. Cílem je naučit žáky samostatně přemýšlet a samostatně též analyzovat a objektivně hodnotit cizí myšlenky.

Poslední fází je běh vědecký, který je soustředěn na univerzitu a předpokládá, že si studenti v jeho průběhu plně osvojí metodu vědeckého bádání. Je v zájmu vysokoškolského vyučujícího, aby vychoval své následníky a zároveň prováděl vlastní výzkum, na němž by se měli jeho žáci podílet. Gessen tvrdí: „*Student je studentem tím lepším, čím více samostatnosti projevuje ve vědecké práci, čím více nadějí budí jako příští vědec. Profesor pak je profesorem tím lepším, čím vyššího stupně dosáhl jako učenec, takže by jeho vědecké zásluhy měly při jeho jmenování rozhodovat. Veliký učenec je i tehdy, když disponuje minimálními prostředky vyjadřovacími, vždy lepším profesorem než ten, kdo je sice navenek skvělým řečníkem, ve svém oboru však pracuje vědecky špatně nebo nepracuje vůbec.*“¹⁹

Za ideální by Gessen považoval, pokud by se univerzita nedělila na jednotlivé obory, což by přispělo k celistvosti vědění, ale je si vědom toho, že v praxi je takové uspořádání nerealizovatelné. Přesto je zastáncem svobodné volby studentů a možnosti jejich mobility mezi různými obory. Zároveň považuje v podstatě za zbytečné zkoušky v podobě, jak jsou na univerzitě obvyklé, neboť podle jeho názoru nahrávají pouze těm studentům, kteří jsou schopni odpovídat tak, jak si to přeje zkoušející, a neberou v potaz jejich badatelskou (ne)úspěšnost: „*Svoboda studia má považovat veškerou samostatnou práci studujících za těžiště veškeré práce, východiskem pro posuzování znalosti studentovy má být kvalita oněch prací...*“²⁰

Předposlední kapitola se zabývá problémem národní výchovy. Gessen již v počátku odkazuje na tvrzení K. D. Ušinského²¹, že každý národ upřednostňuje určitý princip, který se pak zrcadlí v podobě jeho školství. Rusku však, podle přesvědčení Ušinského, chybí konkrétní princip, proto je i jeho školství zaostalé. Fichte naopak charakterizuje národní vzdělání na základě vztahu národu ke kultuře – Němci se podle jeho slov nenechali zotročit

¹⁹ Tamtéž, s. 293.

²⁰ Tamtéž, s. 297.

²¹ Ušinskij, Konstantin Dmitrijevič (1824–1870) – ruský pedagog, autor dětské literatury

římskou kulturou. S Fichtem ovšem Gessen nesouhlasí a jeho teorii pokládá za nesprávnou. Správná je však jeho úvaha, že národní vzdělání je spjato se vztahem národa ke kultuře. Fichteho národní vzdělání je tímtéž, co vzdělání osobnosti a svobody v člověku.

Gessen naráží na problematičnost vymezení pojmu „národ“. Dochází k závěru, že se nejedná o pojem přírodovědecký, nýbrž kulturně-historický, a nejsilnějším faktorem, který tvoří národ, je jazyk. Národnost má různé stupně uskutečnění. *„Každé dobré vzdělání bude nutně také národním, a naopak vpravdě národním vzděláním, skutečně budujícím nikoli rozkládajícím národ, bude zas jen dobré vzdělání mravní, vědecké a umělecké, i když se nebude programaticky zabývatí rozvojem národního cítění.“*²²

Dále se autor dotýká problematiky menšin v Rusku a dělí je do tří skupin – menšiny, které mají vlastní stát (Němci, Poláci), dále menšiny, jejichž jazyk je možné označit za „regionální“ variantu jazyka státního (Ukrajinci, Bělorusové), a menšiny, jejichž jazyk je příliš odlišný a nedostatečně rozvinutý, aby mohl sloužit jako jazyk vyučování (Uzbekové, Kirgizové apod.). Ačkoliv je Gessen stoupencem názoru, že každý má právo na vzdělání ve svém mateřském jazyce, rozhodně odmítá, aby se jazyk mateřský stal jazykem vyučování, pokud by se tak dělo na úkor kvality vyučování samého. V takovém případě je zastáncem toho, aby národnostní zájmy ustoupily zájmům pedagogickým, protože hlavní je dobré vzdělání, které jediné může být vzděláním národním (viz poslední citace). Národnost podle něj musí vznikat přirozeně, nikoli být uměle podporována.

Poslední kapitola knihy se již tematicky poněkud odchyluje od předchozího obsahu, neboť se v ní Gessen zamýšlí nad tělesnou výchovou a v návaznosti na to nad pojmy zdraví a hygieny těla i duše. Ačkoliv tuto otázku odsunul až na samý závěr své knihy, dochází k závěru, že právě odpovídající péče o lidský organismus je nezbytným předpokladem pro jakékoliv vzdělání: *„Vzdělání, přivádějící člověka k účasti na kultuře používá k tomu organismu člověka: celého člověka, jeho duše i těla, a obojí vede cestou k Dobru, Pravdě a Kráse. Theorie vzdělání určuje právě cíle, které člověk musí postupně překonávat v procesu vzdělání. Je však na bledni, že by všechna vzdělávací práce a všechna její theorie byla marná, kdyby se v procesu vzdělání zhroutilo tělo člověka, nositel a nástroj vzdělávací práce.“*²³ V souvislosti s fyziologickou stránkou výchovy však Gessen varuje před tendencemi experimentální pedagogiky. Nezpochybňuje její přínos pro pedagogiku jako takovou, ale rozhodně se staví proti tvrzení, že by mohla nahradit pedagogiku filosofickou, vnímá ji spíše jako součást medicíny.

²² Hessen, Filosofické základy pedagogiky, cit. dílo, s. 341.

²³ Tamtéž, s. 355.

Výběr z kratších textů S. I. Gessena

Tato kapitola je věnována Gessenovým článkům, které lze najít ve sbornících vydaných po roce 1990, jež se věnují přímo jeho osobě nebo se zaměřují obecně na ruskou (emigrantskou) pedagogiku. Zvoleny byly konkrétně dva sborníky, na jejichž vydání se jako redaktor podílel J. G. Osovskij, jenž se blíže zabýval ruskou emigrantskou pedagogikou a také se v některých svých pracích věnoval přímo dílu S. I. Gessena.¹ Dané pedagogické texty, které do sborníků zařadil, byly původně publikovány v nejrůznějších periodikách a sbornících, případně se jedná o kapitoly vybrané z rozsáhlejších prací.

Prvním z těchto sborníků je kniha s jednoznačným názvem *Гессен*.² Ta zahrnuje úvod v podobě Gessenova životopisu a charakteristiky jeho zájmů v oblasti pedagogiky a následně osm jeho článků doplněných o poznámky a komentáře J. G. Osovského. Záměrně se nebudu v následujících řádcích věnovat dvěma textům, kterými jsou *Цель научного образования* a *Проблема национального образования*, neboť se podle komentáře³ jedná o kapitoly převzaté z českého vydání *Filosofických základů pedagogiky*⁴ (o překlad z češtiny se dle uvedených údajů postaral G. P. Melnikov), kterým byl již věnován samostatný prostor.

Článek *Педагогика как наука*⁵ (*Pedagogika jako věda*) byl poprvé zveřejněn roku 1919 v jediném publikovaném čísle periodika *Журнал Министерства народного просвещения*, jako první ze zamýšlené série článků nazvaných souhrnně *Очерки философской педагогики*.⁶ Gessen článek uvádí tvrzením, že vzdělávání je všem jedincům známý proces, nicméně řád do něj vnáší až věda – pedagogika. Tu Gessen zařazuje mezi praktické či technické vědy, její základy spatřuje v psychologii a fyziologii a pokládá si otázku, zda se tím zdroje pedagogiky vyčerpávají. Nehledě na to, že některé pedagogické směry, např. experimentální pedagogika, považují tyto dvě vědy za dostačující základ pro pedagogickou vědu, Gessen toto přesvědčení rozhodně nesdílí, což je patrné i z některých jeho výše zmiňovaných prací.

¹ Osovskij, Jefim Grigorjevič (1930–2004) – pedagog, zabýval se studiem ruské domácí i emigrantské pedagogiky, autor publikací k této problematice; více informací o jeho činnosti: Киржаева, В. П., Осовский, О. Е. Е. Г. Осовский как исследователь школы и педагогической мысли русского зарубежья. *Берега. Информационно-аналитический сборник о русском зарубежье*, 10, 2009, s. 63–64.

² Гессен, cit. dílo.

³ Tamtéž, s. 211–212.

⁴ Hessen, *Filosofické základy pedagogiky*, cit. dílo.

⁵ Гессен, cit. dílo, s. 18–38.

⁶ Tamtéž, s. 208; *Журнал Министерства народного просвещения*, 1, 1919, s. 143–163.

Následně se zabývá otázkou, co vlastně zahrnuje pojem kultura, a dochází k závěru, že kultura je tvořena třemi složkami – civilizovaností (*цивилизация, цивилизованность*), vzdělaností (*образованность*; zahrnuje vědu, umění, náboženství a morálku) a občanskostí (*гражданственность*; zahrnující právo a státnost). Mezi nimi Gessen vidí jednoznačné spojení, ačkoliv nelze říci, že jedna složka automaticky implikuje druhou.

Primárním cílem organismu je zachování sebe sama a svého rodu, k čemuž se u člověka přidává ještě kultura. Sumu znalostí prvobytně pospolného člověka Gessen odmítá označovat za vědu či jeho malby za umění, neboť podle jeho názoru nesplňují podmínky systematickosti, vědomého rozvíjení a nepřekračují hranice činností nezbytných v rámci každodenního přežití. Aby bylo možné hovořit o vědě a umění, musí v případě těchto aktivit existovat nějaký další cíl kromě zachování sebe sama. Gessen vidí tento cíl v pokroku, podle něj se jedná o nedosažitelné cíle, které si člověk vytyčuje nikoliv pro pouhé zaopatření svých potřeb, ale pro tyto cíle samotné. Tvrdí, že všichni jedinci přispívají svou činností (vědomě či nevědomě) k vytváření kulturních hodnot národa a kulturou jedince je právě vzdělání, které je stejně jako kulturní hodnoty nevyčerpatelné. Kultura a vzdělávání mají společné cíle a kolik je jednotlivých kulturních hodnot, tolik existuje i druhů vzdělání. Úkolem vzdělání je to, aby si člověk tyto kulturní hodnoty osvojil.

Jednotlivé kulturní hodnoty jsou podle Gessena zkoumány různými druhy filosofie. A tím se Gessen vrací k počátku svého článku – je-li vzdělání v podstatě procesem osvojování kulturních hodnot, které zkoumají jednotlivé disciplíny filosofie, pak musí být teoretickým základem pedagogiky i sama filosofie. Dějiny filosofie tak v podstatě odrážejí dějiny pedagogiky, v jejichž průběhu můžeme pozorovat, že v různých epochách nabývá převahy či důležitosti jiná kulturní hodnota, tedy i jiná filosofická, potažmo pedagogická, disciplína. Jeho závěr tedy zní: *„Нормы устанавливаемые педагогикой, конечно, не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала.“*⁷

Článek nazvaný *В защиту педагогики*⁸ (*Na obranu pedagogiky*) byl publikován v italštině roku 1949 v rámci edice *I Problemi della Pedagogia* vydávané v Římě, jedná se však o přepracovaný text článku, jež se již o rok dříve objevil v polském časopise *Ruch pedagogiczny*.⁹ Gessen se v něm zamýšlí nad tím, co fakticky znamená být pedagogem. Je přesvědčen o tom, že pedagogovi nestačí k úspěchu pouze hloubka jeho znalostí, ale je třeba, aby byl nakloněn svým svěřencům a upřímně mu záleželo na jejich rozvoji. Opět se zde

⁷ Гессен, cit. dílo, s. 36.

⁸ Tamtéž, s. 39–61.

⁹ Tamtéž, s. 209; Hessen, S. Difesa della pedagogia. Roma 1952; *Ruch pedagogiczny*, 14, 1947/1948.

objevuje jednoznačné odmítnutí pedagogiky jako něčeho, co stojí výhradně na psychologii a fyziologii – přístup, který Gessen opakovaně vyčítá Marii Montessori – neboť pod tímto přesvědčením podle něj dochází k degradaci vzdělávání, ze kterého se tak stává pouhá drezura.

Sociologie považuje pedagogiku za svou vlastní součást, či sociologii v praxi, která vytváří osobnost. Z pohledu sociologie je vzdělání způsobem, jak člověka začlenit do sociální skupiny, která de facto za použití nátlaku vychovává své následníky: „*Таковыми являются, к примеру, внушение, соревнование, соперничество, наказание, награды и т.д. Все эти средства, используемые группой для воздействия на индивидуума, осуществляют внешнее давление, которое может быть более или менее сильным, но всегда является давлением. С его помощью социальная группа воспитывает новые поколения адекватно потребностям самой социальной группы...*“¹⁰ Gessen ale podotýká, že ve společnosti s rozvinutou kulturou má vzdělání roli větší, než je pouhé formování osobnosti podle požadavků skupiny. Vztah mezi učitelem a žákem není totéž, co vztah mezi nadřízeným a podřízeným, protože oba svou činností sledují vyšší cíl. Žák je v procesu vzdělávání aktivní, dobrovolně pracuje pro hodnoty, které považuje za přitažlivé. Hlavním prostředkem vzdělání je účast na tvůrčím procesu.

Dále se vyjadřuje ke vztahu filosofie a pedagogiky a upozorňuje, že výše zmiňované tendence – biologický naturalismus a sociologismus – chtějí tyto vědy od sebe oddělit, avšak Gessen je jednoznačným stoupencem názoru, že něco takového není možné. Podle jeho mínění je studium pedagogiky nerozlučně spjata se studiem dějin filosofie. Co se týče samotných pedagogů, nepovažuje Gessen za dostačující kvalifikaci pedagogické vzdělání, dobrý učitel musí projevit porozumění a zájem o své svěřence i o látku jako takovou (což zahrnuje i neustálé zvyšování kvalifikace).

Následující článek s názvem *Мировоззрение и образование*¹¹ (*Světový názor a pedagogika*) vyšel roku 1934 v časopise *Russkaja škola*¹² vydávaném v Praze a současně v německé verzi i v rámci akt vydávaných Ruskou svobodnou univerzitou v Praze.¹³ Zabývá se fenoménem podřízení školy ideologii, např. fašismu v Itálii, komunismu v SSSR, a obecné tendenci k zániku „ideologicky neutrálních“ škol. V souvislosti s tím se pro pedagogiku stává aktuální otázka světonázoru, o níž v tomto článku Gessen pojednává.

¹⁰ Гессен, cit. dílo, s. 43.

¹¹ Тамtéž, s. 62–80.

¹² nejedná se o totožný časopis jako *Russkaja škola za rubežom*

¹³ Гессен, cit. dílo, s. 211; Гессен, С. И. Мировоззрение и образование. *Русская школа*, 1, 1934, s. 2–23; Hessen, S. Weltanschauung, Ideologie, Bildung. Praha 1934.

Vzhledem k tomu, že až do deseti let dítě přemýšlí ve zcela jiných kategoriích než dospělý člověk a celý svět vnímá jen jako pokračování vlastního já, není možné u dětí tohoto věku hovořit o světonázoru. Teprve od deseti let, jak Gessen uvádí, dochází k oddělení „já“ a světa a vzdělání má pomoci vytvořit si vlastní světonázor a tedy i formovat vlastní „já“.

Přibližně od deseti do čtrnácti let Gessen vymezuje dobu, kdy je jedinec citlivý na pokusy o vnucování jakékoliv ideologie, které mohou vést spíše k tomu, že se pokusí proti této ideologii vymezit. To ovšem neznamená, že by měl pedagog ze svého působení zcela eliminovat jakýkoliv světonázor, pouze by neměl žáky nutit přijmout ho za svůj.

Následující období, od čtrnácti do šestnácti let, se jeví z hlediska světonázoru jako velmi důležité. Žáky zajímají především projevy konkrétního světonázoru v praktickém životě, světonázor je pro ně způsobem, jak vyjádřit vlastní osobnost, hledání světonázoru se v této fázi v podstatě rovná hledání sebe sama. Přijetí konkrétního světonázoru vždy závisí na charakteru daného jedince. Pro učitele je i v této době žádoucí, aby měl světonázor, který však nebude žákům vnucovat jako nějaké dogma. Členům učitelského sboru by v rámci školy obecně nemělo být bráněno v názorové shodě, ale zároveň by tato neměla být ani násilím vynucována. Závěrem se Gessen ještě vyjadřuje k propagandě. Upozorňuje, že se jedná o zvrhlou formu vzdělávání, která v člověku nevidí individualitu, ale vnímá ho jen jako součást masy.

Text *О понятии и цели нравственного образования*¹⁴ (*Pojem a cíl mravní výchovy*), původně přednáška přednesená Gessenem na kongresu v Krakově roku 1934 a od té doby publikovaná v několika jazycích¹⁵, rozvíjí problematiku mravní výchovy, která je podle soudobé pedagogiky nikoliv druhem vzdělání, ale vnitřní formou vzdělání obecně. Z hlediska Gessena se mravnosti nedá dosáhnout slovy, ale pouze praxí ve formě příkladného života. Nejedná se však o skutečnou mravnost, pokud se člověk chová mravně s nějakým úmyslem, takové chování je označeno jako farizejské.

Následně je přednesena vize, jaké úkoly by mělo vzdělání obecně plnit – mělo by pomoci člověku v rozvoji na psychofyziologické úrovni, zároveň by z něj mělo učinit součást společnosti (tyto požadavky akcentoval již výše zmíněný biologický naturalismus, respektive sociologismus) a začlenit jej do proudu soudobých kulturních hodnot, jako jsou např. právo, umění či věda. Za skutečnou hodnotu je však považována samotná snaha o dosažení těchto cílů: *„Подобно тому, как объективный дух самопродолжается только в актах личности, т.е. живет только через посредство свободы, как в своем медиуме,*

¹⁴ Гессен, cit. dílo, s. 127–142.

¹⁵ Tamtéž, s. 214.

точно так же и обратно: отдельная личность продолжает жить в своих творческих актах, которые, сохраняясь в сокровищнице объективного духа, переживают своего телесного носителя.“¹⁶ Osobnost přežívá v tvůrčím aktu, který je trvalejší než fyzická existence. Z tohoto Gessenova výkladu lze usoudit, že kulturní a morální hodnoty vnímá jako totožné.

Předposlední Gessenův text zahrnutý do tohoto sborníku *Что такое единая школа?* (*Co je jednotná škola?*), jenž vyšel poprvé ve druhé polovině 30. let v již zmiňovaném polském časopisu *Ruch pedagogiczny*¹⁷, se vrací k tématu, které se zde již objevilo, a to k programu jednotné školy.¹⁸ Gessen opět načrtává myšlenku rovnosti ve smyslu rovnosti šancí pro všechny jedince a zároveň myšlenky solidarity, společné odpovědnosti a principu fair play, což je způsob, jakým rovnost chápe demokratismus. Ten chce zajistit jedinci maximální možné vzdělání přesně podle jeho individuálních potřeb, na rozdíl od ortodoxního liberalismu, který zajišťoval člověku pouze minimální úroveň vzdělání.

Je důležité zmínit, že ona jednotná škola neznamena jednotné vzdělání, ba právě naopak, jedná se o jednotu v mnohosti, jednotný organický systém, který si klade za cíl uspokojit co nejširší spektrum žáků. Jako vzor Gessen opět zmiňuje americké školství a jeho přechod ze systému 8 + 4 na systém 6 + 3 + 3, neboť dělení na tři stupně podle něj lépe odpovídá i jednotlivým etapám psychického vývoje žáků.

Hlavním cílem prvního stupně je osvojení si práce a schopnosti spolupracovat na zadaném úkolu a nést za svou práci zodpovědnost. Výuka by měla být ze začátku všeobecná a jednotlivé předměty by se měly začít vydělovat teprve postupně. Žák by se také měl naučit vyjádřit sebe sama. Diferenciace ve výuce zde probíhá na základě místních specifíků.

Na druhém stupni dochází ke ztížení úkolů, systematizaci práce a učitel by měl v této fázi především naučit svěřence učit se, ne jim podávat hotové informace. Zde Gessen vidí nezbytnost diferenciace podle rozumových schopností a psychologického typu, kterým by měla odpovídat i přidělená práce.

Na třetím stupni by se pak žáci měli profilovat, soustředit se na předměty podle své specializace a prohloubit své znalosti v jejich rámci. Podle všeho se tím ovšem nemyslí jednostranné zaměření výhradně na předměty související s budoucí profesí, ale spíše výuka jednotlivým předmětům s přihlédnutím ke kontextu dané profese.

Posledním Gessenovým příspěvkem v tomto sborníku je *Русская педагогика в XX веке* (*Ruská pedagogika ve 20. století*), která tvoří přehled jednotlivých proudů a osobností

¹⁶ Tamtéž, s. 132.

¹⁷ Tamtéž, s. 215; *Ruch pedagogiczny*, 1, 1936/1937.

¹⁸ Гессен, cit. dílo, s. 143–182.

ruské pedagogiky daného období.¹⁹ Tento text vyšel původně v časopise *Unitel* vydávaném v Bělehradě.²⁰ Na začátku uvádí seznam literatury, která mu byla při napsání přehledu nápomocná, popisuje situaci v pedagogice na přelomu století a následně se už konkrétněji zaměřuje na jednotlivé směry, jejich teorie a hlavní představitele.

Kniha *Хрестоматия. Педагогика Российского зарубежья* zahrnuje texty ruských emigrantů, kteří se rovněž ve svých pracích zabývali pedagogikou, ať už intenzivně, či jen okrajově.²¹ Je rozdělena do šesti tematických bloků a Gessenovi zde náleží celkem čtyři články. První z těchto článků, *Мировоззрение и образование (Světový názor a pedagogika)*, ponechám stranou, neboť se jedná o týž článek, který byl zařazen i v předchozím sborníku *Гессен*.²² Z podobného důvodu se již nebudu věnovat ani článku následujícímu, nazvanému *Педагогика как прикладная философия (Pedagogika jako praktická filosofie)*, neboť se jedná o kapitolu převzatou z knihy *Основы педагогики (Základy pedagogiky)*, v jejímž základu stojí článek *Педагогика как наука (Pedagogika jako věda)*, který byl již v této kapitole zmíněn.

Článek, na nějž se zaměřím, je nazván *Основы современной дидактики*²³ (*Základy současné didaktiky*), jedná se o text složený z vybraných částí kapitoly z *Философских základů педагогики*²⁴, a pojednává o protikladu formálního a reálného vzdělání. V systému, v němž převládá formální vzdělání, škola vždy zaostává za vědou, neboť informace rychle zastarávají. Odpůrci formálního vzdělávání též kritizují, že je formální škola odtržená od života a vede člověka ke schematickému myšlení.

Podle Gessena je spíše důležité předat žákům metodu vědeckého učení, která spočívá nejen ve sdělení konkrétního faktu, ale i v odhalení metody, která za ním stojí. Formální metoda byla správná přinejmenším v tom, že chtěla žáka naučit myslet, ale nesprávné bylo přesvědčení, že toho lze dosáhnout pomocí zavedených schémat, neboť myšlení, jak autor zdůrazňuje, je především živý proces. Hlavním úkolem vyučování je tak kultivovat rozum člověka, správnou metodu však nelze vyčíst z knih, nýbrž je potřeba se ji naučit od učitele.

Druhý Gessenův článek z tohoto výboru, který zmíním, se jmenuje *Судьба коммунистического идеала образования (Osud komunistického ideálu vzdělání)*, byl vydán

¹⁹ Tamtéž, s. 183–207.

²⁰ Tamtéž, s. 216; Hessen, S. J. Ruska pedagogika u XX veku. *Unitel*, 9–10, 1939, s. 556–584.

²¹ Хрестоматия, cit. dílo.

²² Гессен, cit. dílo, s. 62–80.

²³ Гессен, С. И. Основы современной дидактики. In: Хрестоматия, cit. dílo, s. 207–230.

²⁴ Хрестоматия, cit. dílo, s. 520.

roku 1924 v Paříži a hodnotí patnáct let vlivu sovětské politiky na domácí školství.²⁵ V textu je vymezeno celkem pět reforem, kterými školství za tuto dobu prošlo. Léta válečného komunismu 1917–1922 označuje za období, kdy byl ideálem vzdělání polytechnismus. Následně nastoupila éra NEPu, kdy bylo cílem vychovat třídně uvědomělé osobnosti a bojovníky za práva proletariátu. Roky 1926–1927 charakterizuje jako dobu oportunismu, kdy došlo ke znovuoobnovení některých aspektů předrevolučního školství, v tomto období došlo podle Gessena alespoň k částečné stabilizaci podmínek vzdělávání a dá se dokonce hovořit o mírném pokroku.

S příchodem první pětiletky v roce 1929 však přichází opětovný rozpad systému, na vině je především zběsilé tempo, s jakým přicházejí reformy a následné změny, jež jsou od školství vyžadovány. Školství se dostává do fáze, která se podobá období mezi válečným komunismem a NEPem, škola se stává připoutanou k průmyslové činnosti. Teprve v roce 1931 dochází k obnovení starého školství.

Gessen obecně charakterizuje sovětské školství jako mnohotvárné, ale především nestabilní. Přes obrovský nárůst počtu vzdělávacích zařízení je kvalita jimi poskytovaného vzdělání velmi nízká. Pozitivní prvek ale spatřuje v samém učitelstvu, které se snažilo nivelizovat negativní dopady experimentů: *„Нельзя, наконец, забывать [...] и роли старого учительства в эпоху нэпа. В 1926 г. старое учительство составляло еще около двух третей всего числа учителей советской школы. И хотя в 1925 г. оно формально признало советскую власть, примирение это было неискренним и поверхностным. [...] Всюду, где только можно, учителя старались применять привычные им методы работы, к чему побуждали их здравый смысл и инерция педагогической деятельности.“*²⁶ Odhadovat budoucnost školství v SSSR se však Gessen zdráhá a považuje to za předčasné.

²⁵ Гессен, С. И. Судьба коммунистического идеала образования. In: Хрестоматия, cit. dílo, s. 454–464; Гессен, С. И. Судьба коммунистического идеала образования. *Новый Град*, 6, 1933, s. 42–60.

²⁶ Гессен, Судьба коммунистического идеала..., Хрестоматия, cit. dílo, s. 459.

Recepce Gessena v současné ruské pedagogice

Gessenovo stěžejní dílo o pedagogice bylo v jeho vlasti vydáno dlouho po autorově smrti, teprve v 90. letech 20. století. Na otázku, zda bylo do té doby dílo tohoto emigranta v Rusku nějak reflektováno, odpovídá J. J. Sedova: „*В отечественных историко-педагогических исследованиях труды С. И. Гессена долгое время либо подвергались критике, либо просто замалчивались. Возвращение творческого наследия ученого в Россию произошло лишь в начале 90-х годов, когда впервые были опубликованы его работы [...] а также появились первые исследования, посвященные различным аспектам педагогического наследия С. И. Гессена.*“¹ Nenajdeme tedy příliš mnoho sekundární literatury z období Sovětského svazu, která by se Gessenově filosofii pedagogiky věnovala. To už se však nedá říci o situaci posledních dvaceti let, kdy najdeme řadu autorů, kteří se ve svých textech právě tomuto filosofovi věnují. Všechny níže zmíněné publikace byly vydány po roce 2000, takže se jedná o poměrně aktuální materiál.

Gessenovi jsou věnovány nejen monografie, ale také příspěvky z konferencí zaměřených na pedagogiku. Jednou z nich je i konference nazvaná *Развитие творческого потенциала личности и повышение профессиональной культуры педагога*², která se konala roku 2008 v Tomsku, kde Gessen v době občanské války několik let působil. Ve sborníku z této konference najdeme hned tři příspěvky, které se zabývají činností S. I. Gessena, a ačkoliv se jedná rozsahem spíše o kratší práce, i na relativně malém prostoru dobře načrtávají směry, kterými se jednotlivé aspekty Gessenova učení mohou ubírat v dnešní době.

Text S. I. Anufrijeva *Философия образования С. И. Гессена и перспективы формирования современной эдукологии*³ (*Filosofie vzdělání S. I. Gessena a perspektivy formování současné edukologie*), vymezuje, jak již název napovídá, pojem edukologie a zdůrazňuje přínos Gessena ke vzniku této nové vědy. Prohlašuje jej za jednoho ze zakladatelů filosofie vzdělání a jeho práci *Заклады педагогики* přiznává status jedné z nejlepších knih, jež byly ve 20. století v oblasti pedagogiky napsány. Dále zmiňuje problematiku zařazení filosofie vzdělání – uvádí, že bývá pojímána jako filosoficko-metodologický úvod k samotné

¹ Седова, *Философия образования С. И. Гессена...*, cit. dílo, s. 3.

² *Развитие творческого потенциала личности...*, cit. dílo.

³ Ануфриев, С. И. *Философия образования С. И. Гессена и перспективы формирования современной эдукологии*. In: *Развитие творческого потенциала личности...*, cit. dílo, s. 5–8.

pedagogice, zcela samostatná disciplína v rámci filosofie, obecná teorie pedagogiky nebo též jako jeden ze základních prvků nově vzniklé edukologie. Její vytvoření dává do souvislosti se současnou situací v pedagogice, kdy již nestačí pouhé psychologicko-pedagogické pojetí procesu vzdělávání, nýbrž je třeba snažit se o co nejkomplexnější přístup.

Následně se zabývá otázkou, zda filosofie vzdělání postupně zaujme místo teorie pedagogiky a zcela ji vytlačí. Pro tuto možnost hovoří především fakt, že filosofie pedagogiky se věnuje pedagogice nejen v rámci vzdělávací soustavy – základního, středního a vysokého školství – ale bere v potaz i mimoškolní vzdělání člověka, včetně v současné době zvláště aktuálního vzdělávání dospělých.

Jako důležitý aspekt Gessenovy pedagogiky Anufrijev vnímá to, že cílem vzdělání z jeho pohledu není ani tak získání konkrétních informací, jako spíše vychování člověka kulturního, který bude s kulturními hodnotami v neustálém kontaktu: *„Образованный человек – это не столько «человек знающий», сколько подготовленный к жизни в нестабильном, стремительно меняющемся мире, способный осмыслить свое место в нем. Это предполагает смену акцента с информационного на смыслопоисковое образование. Важнейшее значение приобретает проблема формирования мировоззрения субъекта образования. Воспроизводство человека в мире культуры невозможно без построения собственной картины мира и определения своего места в нем.“*⁴ Tato definice vskutku velmi dobře shrnuje podstatu toho, co Gessen vnímal jako hlavní úkol vzdělávacího procesu. V samém závěru svého příspěvku Anufrijev ještě zdůrazňuje důležitost toho, aby v každém pedagogickém systému byl kladen důraz jak na empirické poznatky (fyziologické, psychologické atd.), tak na filosofické pojetí člověka.

V následujícím příspěvku sborníku nazvaném *C. И. Гессен и этнопедагогика*⁵ (*S. I. Gessen a etnopedagogika*) se jeho autorka S. M. Malinovskaja zabývá tématem, které Gessen rozvinul v poslední části *Filosofických základů pedagogiky*, a sice otázkou národního vzdělání. Za zakladatele odpovídající disciplíny, etnopedagogiky, která se etablovala ve druhé polovině 20. století, označuje autorka G. N. Volkova, její kořeny však spatřuje právě v teorii národního vzdělání S. I. Gessena. Autorka odkazuje právě na G. N. Volkova, když říká, že etnopedagogika je zcela zásadní pro zachování kulturních tradic, a to jak menších etnik, tak i větších národů. Zároveň si však uvědomuje, že současná situace tomuto procesu příliš nenapomáhá: *„Исследования современных ученых приводят к выводу о том, что структура современного этнического самосознания чрезвычайно*

⁴ Tamtéž, s. 6.

⁵ Малиновская, С. М. С. И. Гессен и этнопедагогика. In: Развитие творческого потенциала личности..., cit. dílo, s. 8–10.

сложна и многокомпонентна. В ней происходят трансформации, влияющие на этническую идентификацию, которая в ситуации общей социальной неопределенности, поликультурности, провозглашения национальной толерантности приобретает гибкость, в зависимости от изменений политического, социального или экономического характера.“⁶ Je tedy zjevné, že se jedná o velmi aktuální problematiku, která však bude mít logicky větší důležitost v mnohonárodnostních státech, jako byl právě bývalý Sovětský svaz i jako je dnešní Rusko, a proto lze očekávat, že pozornost ruských teoretiků pedagogiky se bude upírat ve větší míře tímto směrem a bude etnopedagogiku dále rozvíjet.

Poslední příspěvek ve sborníku, na který se zaměřím, je více faktografický než předcházející dva. Nazývá se *Общественно-педагогическая и просветительская деятельность профессора Томского университета С. И. Гессена в Томске (1917–1921 гг.) (некоторые аспекты)*⁷ (*Společensko-pedagogická a osvětová činnost profesora Tomské univerzity S. I. Gessena v Tomsku (v letech 1917–1921) (vybrané aspekty)*). Autorka L. M. Najboroděnko se v něm zabývá podílem Gessena na organizaci letních kurzů pro učitele v Tomsku roku 1918. Na základě vlastního bádání označuje Gessena za autora zprávy o dané akci, kde jsou zahrnuty počty účastníků (uvádí se počet 715 osob) i programy jednotlivých kurzů. Hlavní pedagogické přednášky byly obsahově totožné s Gessenovým kurzem Filosofické základy pedagogiky.

Tato letní škola měla zcela zásadní význam pro osvětu sibiřského učitelstva a jeho obeznámení se soudobými tendencemi v pedagogice: „*Не ошибемся, если скажем, что они были проведены в соответствии с требованиями современной ученому российской и европейской педагогической науки, в соответствии с собственными научными разработками С. И. Гессена.*“⁸ Důležitý je též fakt, že kurzy byly pojaty jako apolitické a nedocházelo k ideologizaci jejich obsahu, což jedině zvyšovalo jejich přínos.

Kratší studii věnoval Gessenově pedagogice V. A. Kravcov, který svůj text nazval *Философско-педагогическая теория С. И. Гессена (Философско-pedagogická teorie S. I. Gessena)*.⁹ Kravcov tvrdí, že Gessen rozvíjel svou filosofii pedagogiky zcela v souladu s dědictvím novokantovců, zmiňuje jeho zjevnou myšlenkovou blízkost s Rickertem. Gessena

⁶ Tamtéž, s. 8.

⁷ Найбороденко, Л. М. *Общественно-педагогическая и просветительская деятельность профессора Томского университета С. И. Гессена в Томске (1917– 1921 гг.) (некоторые аспекты)*. In: Развитие творческого потенциала личности..., cit. dílo, s. 10–16.

⁸ Tamtéž, s. 13–14.

⁹ Кравцов, *Философско-педагогическая теория С. И. Гессена*, cit. dílo.

hodnotí ale jednoznačně pozitivně, neboť jej nevnímá jako pouhého Rickertova napodobitele, nýbrž jako originálního myslitele sama o sobě. Vyzdvihuje především to, jak Gessen systematicky zapojil pedagogiku do dějin filosofie a jak komplexní je jeho pojetí: „Собственную педагогическую теорию С. Гессен строил на фундаменте предельно универсальных философских положений. Определяя педагогику как науку, он сразу же предлагает вполне определенное истолкование научного знания в целом.“¹⁰

Autor poměrně výrazně odbočuje od hlavního tématu textu, tedy Gessenovy pedagogiky, když se rozsáhleji věnuje také pedagogickým teoriím P. P. Blonského a M. M. Rubinštejna¹¹, nicméně se snaží alespoň náznakem poukázat i na to, jak tito dva teoretikové i Gessen vnímali navzájem své pedagogické koncepty. Kromě toho se Kravcov zaměřuje rovněž na Gessenův zájem o F. M. Dostojevského a Vladimira Solovjova a jejich vzájemné ovlivňování, neboť i této problematice Gessen věnoval některé své texty. V souvislosti s nimi Kravcov poukazuje na to, že Gessen si byl vždy vědom potenciálního nebezpečí, které se skrývá v utopismu některých idejí, jež se mohou posléze přetvořit v celé utopistické ideologie. S tímto lze jednoznačně souhlasit, neboť i z Gessenových výše zmiňovaných textů rozebírajících pedagogické směry je zcela jasně patrné, že je velmi ostražitý vůči extrémnímu a dogmatickému prosazování jakýchkoliv teorií. Závěrem Kravcov ještě vede paralelu mezi některými Gessenovými myšlenkami, které jsou aktuální i v současném ruském prostředí, Gessena označuje jako teoretika vyčerpávajícího (ovšem v pozitivním smyslu slova), který není závislý výhradně na metodologickém přístupu novokantovské školy, ale čerpá též z myšlenek jiných filosofů, stále však pro něj zůstává v rámci ruské filosofie jakýmsi solitérem.

Poslední publikací věnovanou Gessenovi, jíž se zde dostane prostoru, je monografie J. J. Sedové *Философия образования С. И. Гессена в социокультурном контексте общественно-педагогического движения России и русского зарубежья первой половины XX века (Философия образования С. И. Гессена в социокультурном контексте педагогического движения Рוסии и русского зарубежья первой половины XX века)*.¹² Ta líčí souběžně Gessenův život a zároveň s tím popisuje i vlivy na formování jeho filosofie (včetně přilnutí k novokantovství). Popisuje pozvolný vznik jeho zájmu o pedagogiku, nejprve v rovině praxe a posléze i teorie. Vývoj Gessenovy pedagogické koncepce popisuje jako třífázový: „...эволюция концепции С. И. Гессена представляется непротиворечивым процессом

¹⁰ Tamtéž, s. 5.

¹¹ Rubinštejn, M. M. (1878–1953) – filosof, zabýval se též pedagogickou psychologií

¹² Седова, Философия образования С. И. Гессена..., cit. dílo.

наложения на неокантианскую основу (первый этап, 10-е гг.) культурно-гуманистической педагогики (второй этап – 20 – начало 30-х гг.), а затем метафизической педагогики, или, по определению В. Зеньковского, «педагогики идеализма» (третий этап – конец 30-х – 40-е годы).¹³

Sedova též uvádí Gessenův zájem o pedagogiku do celoruského kontextu, když říká, že v období jeho působení se ve společnosti intenzivně probíraly otázky rozvoje osobnosti a hledání skutečných cílů vzdělání a uvádí též několik existujících klasifikací jednotlivých pedagogických směrů, které se dají identifikovat v ruském pedagogickém myšlení. Sama přitom dělí Gessenovy práce napsané v době pobytu v Československu do čtyř skupin (které tematicky do jisté míry odpovídají mému dělení Gessenových textů v kapitole pojednávající o jeho člancích v časopise *Russkaja škola za rubežom*) – na historicko-pedagogické, komparativní, analyzující ideu školy pracovní a analyzující sovětského školství. O období, které z hlediska Gessenova aktivního působení označuje jako pozdní, pak dodává, že u něj došlo k akcentování duchovních hodnot, které měly za následek vytvoření jakési „nadstavby“, duchovní úrovně jeho dosavadního systému: „Таким образом, в поздние годы происходит эволюция философских взглядов ученого: от методологии неокантианского критицизма он переходит к метафизическим воззрениям, трактующим личность как члена царства духа или «Царства Божия», ссылаясь при этом на трактовку этого понятия Вл. Соловьевым.“¹⁴ Tato fáze je však již spjatá s pobytem v Polsku.

Ve druhé části se autorka věnuje širšímu filosofickému kontextu a snaží se ozřejmit vztah mezi jednotlivými poli zájmů Gessena a soudobými filosofickými otázkami, jež byly v dané době zvláště aktuální, a kterým se obecně věnovalo mnoho pozornosti. Podobně jako Kravcov ve své knize zdůrazňuje východisko Gessenových tezí, kterým je učení Rickerta, konkrétně jeho nauka o kulturních hodnotách. Co lze považovat za zásadní, přestože to obecně nebylo v literatuře pojednávající o osobě a díle S. I. Gessena zvláště zmiňováno či zdůrazňováno, je informace o tom, že si Gessen našel řadu následovníků, kteří dále rozvíjeli a navazovali na jeho teorie. J. J. Sedova hovoří o tom, že Gessen měl největší vliv na polskou pedagogiku, tedy prostředí, ve kterém působil zhruba posledních patnáct let života, a možná překvapivě také na italské školství, kde mu přisuzuje ovlivnění podoby školských reforem. To jsou pro pochopení Gessenova významu a dosahu jeho učení zásadní informace, které zasluhují bližší prozkoumání, přesto však této otázce není věnováno více prostoru.

¹³ Tamtéž, s. 5.

¹⁴ Tamtéž, s. 62.

Podobně jako Kravcov i Sedova závěrem upozorňuje na aktuálnost Gessenových myšlenek a jejich důležitost pro současnou situaci. Konkrétně si pro to vybírá národnostní otázku, která vsutku je tématem aktuálním a potenciálně velmi problematickým, a to nejen v Rusku. Proto Sedova považuje za důležité připomenout, že Gessen zastával odmítavé stanovisko k extrémům obou pólů – za nepřijatelný považoval jak extrémní nacionalismus, tak i extrémní kosmopolitismus.

Shrnutí – hlavní oblasti zájmu Gessenovy filosofie pedagogiky a jeho představa cílů vzdělání

Na základě zmíněných prací S. I. Gessena lze pozorovat, že ho určitá témata v rámci pedagogiky zajímají více než jiná, respektive věnuje se jim opakovaně a dlouhodoběji, podle čehož lze usuzovat, že jsou z jeho pohledu podstatná a je třeba jim věnovat odpovídající pozornost. Je zjevné, že Gessen se při studiu aktuálních pedagogických tendencí geograficky neomezoval na určitou oblast, po emigraci pochopitelně nepřestával sledovat situaci v Sovětském svazu (jak je ostatně patrné z jeho navazujících článků o proměnách sovětského školství), bezprostředně měl pak možnost studovat evropské a v jeho rámci rovněž československé školství, ale měl povědomí také o stavu americké pedagogiky. V jeho pracích proto najdeme mnoho zmínek o rozličných pedagogických přístupech a experimentech prováděných v různých zemích, často také analyzuje jejich (ne)úspěšnost a hodnotí jejich případné výhody a nevýhody.

V rámci pedagogiky předškolního věku se Gessen podrobněji věnuje systému Marie Montessori a řadí se k jejím kritikům. Ačkoliv se nezdráhá přiznat účinnost a efektivnost některých jejích metod, za alarmující považuje jednostranné zaměření, které přistupuje k dítěti jako k organismu, ale v mnoha ohledech podle něj opomíjí důležitost duševního rozvoje a aspekt mentální připravenosti dětí zvládat některé dovednosti. Obecně by se dalo říci, že je Gessen stoupencem názoru, že fyzická způsobilost vykonávat některé úkony ještě neznamena způsobilost mentální, a proto je třeba dbát na připravenost dítěte v obou směrech a vyvarovat se předčasnosti učení.

Je poměrně zajímavé, že Gessen obvykle staví systém Montessori v protikladu k systému Fröbela, a přestože i jeho kritizuje, nevěnuje mu zdaleka tolik prostoru. To bude způsobeno pravděpodobně větším úspěchem a rozšířením metody Marie Montessori, která si i v dnešní době nachází množství příznivců. To platí rovněž pro české školství, neboť výskyt předškolních zařízení, která deklarují alespoň částečnou výuku podle jejích metod, se zdá být velmi častý – stačí zadat jméno italské pedagožky do českého internetového vyhledávače a počet nalezených výskytů včetně institucí hovoří sám za sebe. V případě Fröbela se množství výsledků hledání ani vzdáleně nepřibližuje hodnotám Montessori (necelých šest tisíc položek proti více než 1,8 milionu).

Proč Gessen tolik varuje před nevýhodami výuky podle Marie Montessori je tedy pochopitelné – již v jeho době se jejím metodám dostávalo v praxi mnohem častějšího uplatnění, a proto je z jeho pohledu nutné si uvědomit nedostatky jejího přístupu a náležitě je

kompenzovat, aby nedocházelo jen k jednostranné stimulaci svěřených dětí a aby byl zajištěn jejich komplexní rozvoj.

V Gessenových textech jsme se mohli přesvědčit, že je stoupencem jednotné pracovní školy a tím pádem individualizované výuky. Abstraktní pojem „průměrného žáka“ je cosi nereálného a přizpůsobování školního programu tomuto neexistujícímu vzoru považuje za škodlivé. Škola má podle něj umožnit každému ze svých žáků maximální možnou míru vzdělání, a tím se rozumí také fakt, že tato míra bude pro každého žáka různá, v závislosti na jeho individuálních schopnostech a talentu.

V tomto bodě se Gessen dotýká dalšího problému, který je v současné době v našich podmínkách aktuální, a sice tendence prosadit ve školství inkluzi, tedy zařazování do standardních školních tříd dětí, které vyžadují při výuce zvláštní péči či přímo asistenci další osoby, ať už z důvodů mentálních, či fyzických zdravotních problémů. Můžeme říci, že Gessenovo přesvědčení by jednoznačně odporovalo tomuto kroku, neboť je podle něj v určité fázi školní výuky nezbytná diferenciací žakovského kolektivu na základě schopností a dovedností jednotlivců. Podle Gessena je přirozené, že každý je jinak nadaný a má jiné možnosti, a z hlediska výuky je proto efektivní vytvořit skupinu, která bude v tomto ohledu složená z jedinců na přibližně stejné úrovni, protože pak jim bude možné přizpůsobit učební plán tak, aby pro ně byla výuka co nejprínosnější a nejefektivnější. V jeho slovech přitom není patrný žádný pejorativní tón, jak sám říká, nejde mu o vytváření jakýchsi elitních skupinek, ale čistě o přínos vzdělávacího procesu pro každého jednotlivce.

Stejně jako v případě předškolního vzdělávání, kde Gessen upozorňoval na nevhodnost předčasného učení dětí např. psaní, mu i v tomto případě jde o to, aby nebyli žáci zahlceni studijním materiálem, na jehož vstřebání nejsou duševně připraveni, protože z toho pro ně neplyne nic prospěšného. Pouze taková výuka, která bude odpovídat mentálním i jiným schopnostem žáků, jim poskytne opravdovou možnost rozvoje a pokroku v rámci jejich individuálních možností.

Z Gessenova pohledu je totiž primárním cílem, aby každý člověk zaujal takové místo ve společnosti, které ho učiní přínosným a tím bude zároveň nenahraditelným. Obdobné schéma se pak snaží aplikovat i na organizaci školní práce – žáci nemají slepě opakovat vzor zadaný vyučujícím, ale mají jako kolektiv směřovat k jednomu společnému cíli, k jehož dosažení každý přispěje splněním svého vlastního, individuálně zadaného úkolu. Vidíme tedy, že Gessenovým pedagogickým systémem prostupují obdobné zásady, kterými by se měl řídit život člověka i po ukončení vzdělávacího procesu – každý by měl vykonávat takovou činnost,

pro kterou se nejlépe hodí a má pro ni vlohy, protože pouze tak bude v rámci společnosti jeho existence nejvíce přínosná a smysluplná.

Samotným cílem výuky z hlediska Gessena není předat žákům co největší množství informací, které jim bude bez námahy předloženo a jejich role ve vyučovacím procesu tedy bude pasivní. Naopak je důležité, aby výuka probíhala takovým způsobem, že podnítí žáky k jejich vlastní aktivitě a k samostatnému vyhledávání a získávání dalších poznatků, což je proces, který by v ideálním případě neměl nikdy ustát – kulturní člověk by měl na svém vzdělání pracovat po celý život a neustále se snažit o obnovování a rozšiřování svých znalostí. Proto se Gessen ve svých pojednáních o pedagogice neomezuje pouze na vzdělávací soustavu, ale hovoří jasně také o významu zájmových kroužků či knihoven. Ba co více, je si velmi dobře vědom, že člověk získává nové znalosti a dovednosti, aniž by si to vždy plně sám uvědomoval, a sice na základě nových životních zážitků, kontaktů s cizím prostředím a neznámou kulturou. Vzdělání tedy není otázkou výhradně školy a učitele, ale celého lidského života, je to de facto nikdy nekončící proces.

Co se týče osoby učitele, lze říci, že se jí Gessen věnuje ve svých textech spíše málo. Podle jeho názoru by měl učitel oplývat dostatečnou mírou soudnosti, aby se nepokoušel o extrémní a násilnou realizaci určité pedagogické metody či pedagogického přístupu, ale v zásadě na toto povolání nevznáší mnoho dalších konkrétních požadavků. Přesto však je učitel postavou velmi důležitou pro vzdělávací proces – právě on může své svěřence nadchnout pro daný obor, je v jeho moci ukázat jim krásu a zajímavost každého předmětu a nasměrovat pozornost žáků na dosud nevyřešené otázky a problémy, které se mohou stát volným polem pro jejich další bádání.

Lze podle mého názoru říci, že právě umírněnost je Gessenovým krédem a je patrná napříč jeho texty. Ať už je jeho názor jakýkoliv, vždy se brání radikalizaci a brojí proti slepému následování vzorů a schémat, protože si je velmi dobře vědom toho, že každé prostředí a každá situace má svá specifika, kterým je nutné se přizpůsobit, a že není možné slepě paušalizovat, neboť to může v konečném důsledku přinést více škody než užitku. Cesta jakéhokoliv extrému pro něj není přijatelná, což je myšlenka, kterou rozhodně můžeme aplikovat i mimo obor pedagogiky, dalo by se říci, že je uplatnitelná v jakékoliv oblasti života jedince i společnosti a že bude platná za jakýchkoliv okolností. Z toho důvodu jsem přesvědčená, že Gessen je jako myslitel aktuální, což ostatně přiznávají i badatelé, a jeho filosofické učení může být přínosné i z pohledu současné vědy.

Závěrem snad nebude troufalé říci, že Sergeje Iosifoviče Gessena můžeme prohlásit za osobnost, jejíž dílo je i dnes zajímavé jak z pohledu filosofie (pedagogikou se jeho působení v daném oboru zdaleka nevyčerpává, nicméně do této oblasti již téma této práce nezasahuje), tak z pohledu teorie pedagogiky. Neméně podstatný je však fakt, že tento filosof nezanedbatelnou a velmi produktivní část svého života strávil právě v českém prostředí, a jeho aktivity a dílo tak představují zajímavou možnost pro další bádání v oblasti česko-ruských vztahů.

Bibliografie

Prameny

HESEN, S. Filosofické základy pedagogiky. Praha: Československá grafická unie, 1936.

HESEN, S. Globální metoda či globální vyučování? Příspěvek k filosofii počátečního vyučování. Praha: Dědictví Komenského, 1935.

HESEN, S. L'Instruction publique en Russie Soviétique. Prague: Bureau pédagogique russe à l'Étranger, 1927.

HESEN, S. Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie. Přeložila Žofie Pohorecká. Praha: Dědictví Komenského, 1937.

ГЕССЕН, С. И. Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton Plan). *Русская школа за рубежом*, 1923, 5–6, s. 33–57.

ГЕССЕН, С. И. Избранное. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010.

ГЕССЕН, С. И. Иностранцы-очевидцы о советской школе. *Русская школа за рубежом*, 1929, 31, s. 1–34.

ГЕССЕН, С. И. Иоганн Генрих Песталоцци. *Русская школа за рубежом*, 1926–27, 24, s. 611–630.

ГЕССЕН, С. И. К открытию Русского Педагогического Института в Праге. *Русская школа за рубежом*, 1923, 2–3, s. 92–101.

ГЕССЕН, С. И. Органы управления народным просвещением в СССР. *Русская школа за рубежом*, 1925–1926, 18, s. 557–571.

ГЕССЕН, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин: «Слово», 1923.

ГЕССЕН, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995.

ГЕССЕН, С. И. Педагогика Канта. *Русская школа за рубежом*, 1924, 8, s. 1–17.

ГЕССЕН, С. И. Педагогические сочинения. Саранск: «Красный Октябрь», 2001.

ГЕССЕН, С. И. Школьная система Чехословакии. *Русская школа за рубежом*, 1927–1928, 29–30, s. 702–731.

ГЕССЕН, С. И. Толстой как педагог. *Русская школа за рубежом*, 1927–28, 29–30, s. 631–653.

ГЕССЕН, С. И. Эволюция единой трудовой школы в Советской России. *Русская школа за рубежом*, 1925, 15–16, s. 226–241.

ГЕССЕН, С. И. Фребель и Монтессори. *Русская школа за рубежом*, 1923, 1, s. 8–42.

ГЕССЕН, С. И. Фребель и Монтессори. *Русская школа за рубежом*, 1927–1928, 28, s. 345–363.

ГЕССЕН, С. И., НОВОЖИЛОВ, Н. Ф. Десять лет советской школы. *Русская школа за рубежом*, 1927–1928, 28, s. 473–520.

ГЕССЕН, С. И., НОВОЖИЛОВ, Н. Ф. Школьная политика советской власти за 1927–1930 гг. *Русская школа за рубежом*, 1931, 34, s. 385–420.

Гессен. Составитель и автор предисловия Е. Г. Осовский. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004.

Сборник статей, посвященных Павлу Николаевичу Милюкову. 1859–1929.

Редакционный комитет В. А. Евреинов, А. А. Кизеветтер, Н. О. Лосский, Ян Славик, Е. Ф. Шмурло. Прага: Издание редакционного комитета, 1929. (dostupné též z:

[http://kramerus4.nkp.cz/search/i.jsp?pid=uuid:bcdfbfe0-cc7f-11e3-b110-](http://kramerus4.nkp.cz/search/i.jsp?pid=uuid:bcdfbfe0-cc7f-11e3-b110-005056827e51&q=sbornik%20miljukovu#monograph-page_uuid:80b6fba0-0212-11e4-a680-5ef3fc9bb22f)

[005056827e51&q=sbornik miljukovu#monograph-page_uuid:80b6fba0-0212-11e4-a680-5ef3fc9bb22f](http://kramerus4.nkp.cz/search/i.jsp?pid=uuid:bcdfbfe0-cc7f-11e3-b110-005056827e51&q=sbornik%20miljukovu#monograph-page_uuid:80b6fba0-0212-11e4-a680-5ef3fc9bb22f) ; otevířeno 7/2016)

Школа в Советской России. Три доклада на Втором съезде деятелей средней и низшей русской школы за границей. Прага: Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, 1925.

Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. Составители Е. Г. Осовский и О. Е. Осовский. Москва: Институт практической психологии, 1996.

Sekundární literatura

ANDREYEV, C., SAVICKÝ, I. Russia abroad: Prague and the Russian diaspora, 1918–1938. New Haven; London: Yale University Press 2004.

BĚLOŠEVSKÁ, L. Duchovní proudy ruské a ukrajinské emigrace v Československé republice (1919–1939): (Méně známé aspekty) = Духовные течения русской и украинской эмиграции в Чехословацкой республике (1919–1939). Praha: AV ČR Slovanský ústav, 1999.

BĚLOŠEVSKÁ, L. Vzpomínky. Deníky. Vyprávění: (ruská emigrace v Československu) = Воспоминания. Дневники. Беседы: (русская эмиграция в Чехословакии). Praha: Slovanský ústav AV ČR, v.v.i., 2011.

GONĚC, V. Ruská exilová filozofie a míra jejího vzájemného ovlivňování s filozofií v Československu. *Slavia – časopis pro slovanskou filologii*, 80/2011, 2–3 . Praha 2011, s. 174–185.

GONĚC, V. Ruská filozofická emigrace v Československu. *Slovanský přehled*, 79/1993, 1, s. 38–44

GONĚC, V. Sergius Hessen a Československo. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000.

HANS, N. Sergius Hessen. *The Slavonic and East European Review*, XXIX, 72, December 1950, s. 296–298.

Literární pozůstalost. Sergej Iosifovič Hessen. Jevgenij Sergejevič Hessen. Dmitrij Sergejevič Hessen. Praha: Literární archiv Památníku národního písemnictví; Slovanský ústav, 1997.

LUKÁŠOVÁ, H. Cesty k pedagogice obratu. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013.

PATOČKA, J. Tři dopisy Sergiu Hessenovi. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998.

Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui. Sous la direction de Jean Houssaye. Paris: Armand Colin, 1994.

Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 1 za rok 1928. Praha: Slovanský ústav, 1929.

Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 2 za rok 1929. Praha: Slovanský ústav, 1930.

Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 3 za rok 1930. Praha: Slovanský ústav, 1931.

Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 4 za rok 1931. Praha: Slovanský ústav, 1932.

Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 5–7 za tříletí 1932–1934. Praha: Slovanský ústav, 1935.

Ročenka Slovanského ústavu. Sv. 8 za rok 1935. Praha: Slovanský ústav, 1936.

SLÁDEK, Z., BĚLOŠEVSKÁ, L. Dokumenty k dějinám ruské a ukrajinské emigrace v Československé republice (1918–1939) = Документы к истории русской и украинской эмиграции в Чехословацкой республике (1918–1939). Praha: AV ČR, Slovanský ústav; Euroslavica 1998.

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. Brno: PAIDO, 1996.

VEBER, V. a kol. Ruská a ukrajinská emigrace v ČSR v letech 1918-1945. Sborník studií 1–4. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav světových dějin; Karolinum, 1993–1996.

АБРАМОВА, Л. Г. Философско-образовательная концепция педагогики С. И. Гессена. Калининград: Издательство Балтийского института экономики и финансов, 2003.

АБРАМОВА, Л. Г. Философско-педагогическая концепция С. И. Гессена. Монография. Калининград: Издательство РГУ им. И. Канта, 2007.

КИРЖАЕВА, В. П., ОСОВСКИЙ, О. Е. Е. Г. Осовский как исследователь школы и педагогической мысли русского зарубежья. *Берега. Информационно-аналитический сборник о русском зарубежье*, 10, 2009, s. 63–64.

КРАВЦОВ, В. А. Философско-педагогическая теория С. И. Гессена. Тольятти: «Орбита-Принт», 2001.

НАУМОВ, Н. Д. Русские педагоги: хорошо забытое старое. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2007.

НЫКЛ, Г. Русская философия в чешской научной среде – точки соприкосновения и расхождения. *Slavia – časopis pro slovanskou filologii*, 80/2011, 2–3 . Praha 2011, s. 186–197.

Развитие творческого потенциала личности и повышение профессиональной культуры педагога. Материалы Международной научно-практической конференции 13–15 октября 2008 года, Россия, Томск. Томск: Издательство ТГПУ, 2008.

Русская акция помощи в Чехословакии: история, значение, наследие. Составители Лукаш Бабка и Игорь Золотарев. Прага: Национальная библиотека Чешской Республики – Славянская библиотека; Гражданское объединение «Русская традиция» 2012.

СЕДОВА, Е. Е. Пути национального воспитания в образовательной системе российской эмиграции 20–30 гг. XX в. *Берега. Информационно-аналитический сборник о русском зарубежье*, 9, 2008, s. 30–39.

СЕДОВА, Е. Е. Философия образования С. И. Гессена в социокультурном контексте общественно-педагогического движения России и русского зарубежья первой половины XX века. Монография. Воронеж: ВГПУ, 2006.

«Скит». Прага 1922–1940. Антология, биографии, документы. Составление, вступительная статья, общая редакция Л. Н. Белошевой. Москва: Русский путь, 2006.

ЯАНЧАРКОВА, Ю. Историк искусства Николай Львович Окунев (1885–1949). Жизненный путь и научное наследие. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012.

Příručky

CIPRO, M. Galerie světových pedagogů. Praha: Miroslav Cipro, 2002.

CIPRO, M. Slovník pedagogů. Praha: vlastním nákladem, 2001.

Der große Brockhaus: Handbuch des Wissens in zwanzig Bänden. Leipzig: Brockhaus, 1928–1935.

DOLENSKÝ, A. Kulturní adresář ČSR. Biografický slovník žijících kulturních pracovníků a pracovníc. II. ročník. Praha: Josef Zeibrdlich, 1936.

JAKOVENKO, B. Dějiny ruské filosofie. Praha: Slovanský ústav, 1939.

KRATOCHVÍL, J., ČERNOCKÝ, K., CHARVÁT, O. Filosofický slovník. Brno: Občanská tiskárna, 1937.

PELIKÁN, F., TVRDÝ, J. Současná filosofie u Slovanů. Praha: Slovanský ústav, 1932.

Práce ruské, ukrajinské a běloruské emigrace vydané v Československu 1918–1945. Praha: Národní knihovna ČR – Slovanská knihovna, 1996.

Slovník ruských, ukrajinských a běloruských spisovatelů. Praha: Libri, 2001.

Universum. Všeobecná encyklopedie. Praha: Odeon, 2000–2001.

Большая советская энциклопедия. Москва: Большая советская энциклопедия, 1949–1960.

Педагогическая библиография Российского Зарубежья (20–50-е годы XX века). Под редакцией Е. Г. Осовского. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 1999.

ПОДАНЫ, В., БАРВИКОВА, Г. Русская и украинская эмиграция в Чехословацкой республике 1918–1939. Путеводитель по архивным фондам и собраниям в Чешской республике. Прага: Архив Академии наук Чешской республики; Литературный архив Музея национальной литературы; Славянский институт АН ЧР, 1995.

«Русская школа за рубежом» (Прага 1923–1931 – No 1–34). Указатель содержания.
Составитель Е. В. Короткова; автор вступительной статьи Е. Е. Седова. Санкт-Петербург: «Сударыня» 2009.

Elektronické zdroje

Databáze národních autorit Národní knihovny ČR:

http://aleph.nkp.cz/F/S665P5UGTICEQE6PQ3YBNUJMFMVN7M69LEM73JAFV3NJ131G93-13230?func=file&file_name=find-b&local_base=AUT [otevřeno 7/2016]

Švýcarská databáze autorit:

http://aleph.unibas.ch/F/Y91MJQR9TILJTB5UYXD2UUT1XVEIELAUAYRXPB8FSUR5465H6T-12859?func=accrref&acc_sequence=0004017 [otevřeno 7/2016]